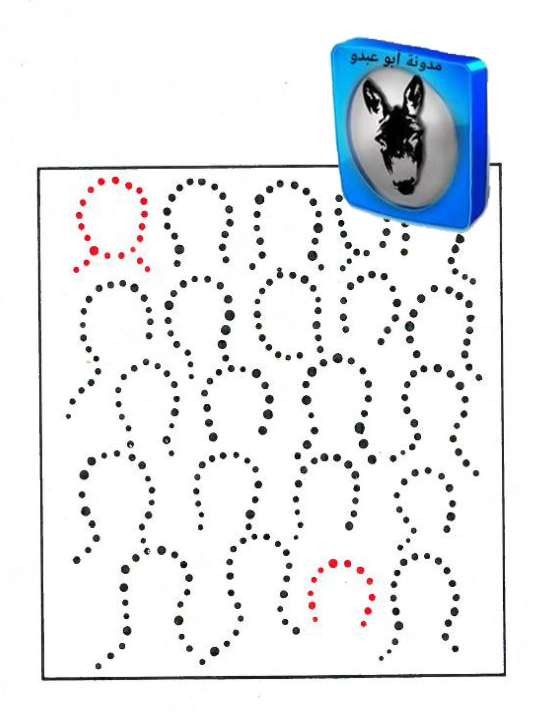
عدنان الأمين

التعليم في لبنان

زوايا ومشاهد



دار الجديد

عدنان الأمين

التعليم في لبنان

زوايا ومشاهد

دار الجديد

دَار الجديد ، **الطبعة الأولى، ١٩٩٤ .**

ص. ب: ١١/٥٢٢٢ بيروت ـ لبنان ◻ هاتف: ٣٤٣٧٥٢ ◻ نضّد النصوص: علي حمدان، نضّدت الجداول: ماجدة سلامة ◻ ضبط النصوص والجداول على أُصولها: محمود عتاف ◻ رسْم الغلاف: عمر حرقوص ◻ لوحة الغلاف من I. Chelkovski بتصرّف عن مجلّة: Lettre Internationale (العدد ٢٤، ربيع ١٩٩٠).

إلى الياس مرعي

من كان يُعمّر مدرسة الدولة
وصار، بعد ١٩٧٥، يُسند جدرانها بيديه
وأمسى، بعد الأوّل من تموز ١٩٩٣، يحنو عليها بعينيه.

توطئة

النصوص الثمانية اللاحقة كُتبت أو نُشرت خلال السنوات العشر الماضية. الأقدم منها كتب عام ١٩٨١، والأحدث عام ١٩٩٢، بعضها مقالات وبعض مستلٌ من تقارير غير منشورة. بعضها يقدم وجهة نظر في عدد من مسائل التعليم في لبنان (زوايا) وبعضها الآخر يقدم وصفاً تحليلياً لوقائع بارزة في هذا القطاع (مشاهد).

كنت أخشى، إذ أخذت في مراجعة المخطوط، أن تكون هذه النصوص قد صارت من الماضي الصرف، الذي تجاوزه النظر أو تجاوزته الوقائع غير أنني لم أفرغ من مراجعته إلّا وقد أُلْفَيْتُني أكثر اطمئناناً إلى روايتي وأقل اطمئناناً إلى مستقبل النظام التربوي.

فقد كنتُ قد انتهيت للتو من إعداد تقرير لليونسكو عن مسائل التعليم العام والعالي في لبنان، استناداً إلى جولة أفق جديدة وإلى معلومات راهنة. وتبيّن لي أن أخبار هذا القطاع ما زالت تجري في المجرى نفسه، بل إن منسوب المشاكل قد زاد وفاض.

فهيكلية الإدارة التربوية (الفصل الخامس) على حالها، والنقص في كوادرها يتفاقم كالقضايا التي تواجهها. وبدلاً من أن يوضع حد للهدر في حجم الهيئة التعليمية الرسمية أُعلن عن فتح ١٢ دار معلمين جديدة، وعن العمل على توظيف ٢١٥٠ معلماً ابتدائياً و٩٥٠ استاذاً ثانوياً فضلاً عن التعاقد مع ٦٠٠

مدرس للمدارس الابتدائية في المناطق «النائية». في هذا الوقت (الشهر الثالث من ١٩٩٣) أقرّ مجلس النواب إنشاء وزارتين إضافيتين للتربية (التعليم العالي والثقافة، والتعليم المهني والتقني). وبينما يشير التحليل الوصفي إلى تشتت وظائف الادارة التربوية بين عدة وحدات، وإلى ضعف التنسيق بينها، فإن تثليث الوزارة يوحي بالاتجاه نحو تكريس هذا التشتت، إذا ما نظرنا إلى الموضوع في مداه البعيد، أي من زاوية العلاقة العضوية بين القطاعات الفرعية الثلاثة (عام، مهني، عالي). ثمة حجةٌ طبعاً وراء التدبير الجديد: توزيع العمل بين ثلاثة متخذي قرارات يطلقون مشاريع إعمار وإصلاح في كل منها بسرعة وإحاطة لا تتيسَّر لوزير واحد. لكن نظام الضغوط على النظام التربوي (الفصل الأول) يدفعني إلى الاعتقاد بأن مقاربة مناطق النفوذ هي التي ستتغلب على التدبير الجديد وعلى نوايا صانعيه والمدافعين عنه.

قضايا المناهج، تلك المتعلقة بتصميمها وأساليب تطبيقها (الفصل الخامس) أو تلك المتعلقة بالتنشئة الوطنية (الفصل الثاني) لم يحدث ما يعكّر صفوها منذ أن خمد الجدال الذي أثارته محاولة وزير تربية أسبق (بطرس حرب) وضع كتابين للتاريخ والتربية المدنية عن طريق المركز التربوي للبحوث والانماء. أما الجو السياسي العام، الذي عبّرت عنه الانتخابات النيابية وما بعدها، فلا يُشتمُّ منه تكوّن نزعة نحو تدامج الثقافة السياسية الوطنية، اللهم إذا استثنينا الخطابات اللفظية. وربما كان اتساع نطاق هذه الأخيرة بيّنةً على شرخ لم يعرفه لبنان سابقاً بهذا الوضوح، بين ما هو معلن وما هو مُضمر في الخطاب السياسي.

أما ممارسة السلطة السياسية في المدرسة بالتماهي مع السلطة التربوية (الفصل الثالث) فقد انتهى أمرها. بل توحي تجربة التعليم الجامعي وكذلك ما ينقله الزملاء الأساتذة الثانويون من أخبار، بأن انقلاباً حصل في مواقف الطلاب من السلطة التربوية، نحو القبول والإذعان الزائدين، ونحو لا تسيُّس ملموس لدى الجمهور العريض. وكأن الممارسات السابقة حصدت مفعولاً عكسياً. إلا أن

المشكلة تبدو لي هي هي في الحالتين. فالعلاقة التربوية التي تقوم على العدوانية أو السيطرة، بدلاً من التفاعل، تقلل من فرص استزادة المتعلمين من المعرفة خارج الصف (المكتبة) وخارج المدرسة (مصادر المعلومات الأخرى) وتقلّل من فرص النقد الحاضن للتفكير الحر. أو أن الخط الجامع بين المرحلتين هو انخفاض نوعية التعليم عموماً.

هذا الموضوع، نوعية التعليم، لم أضمّ مساهمتي فيه في ثنايا هذا الكتاب، إلا ما تعلق به من ناحية المناهج والمعلمين (الفصلان السادس والسابع). فقد كنت مهتماً خلال العقد المنصرم بقضايا الفرص الدراسية من ناحيتين: كواقعة (الفصل الثامن) وكمسألة (الفصل الرابع). و«المسألة» تكمن في أن مفهوم الرأسمال الثقافي/التفاوت الاجتماعي، الذي اصطلح عليه أهل علم الاجتماع في أوروبا وأميركا لا يكفي لفهم الواقعة التربوية في لبنان أو غيره من البلدان النامية أَتَعَلَّقَ الأمرُ بالفرص الدراسية أم بالتنشئة أم بالادارة والسلطة التربوية. وأنجدني ابن خلدون في حل هذه المسألة في مفهومه «العصبية». وقد لاقت هذه «المساهمة» السوسيولوجية قبولاً وأعلن بعض الاساتذة الجامعيين في فرنسا تبنيهم للنموذج التحليلي الذي طورته لاحقاً استناداً إلى هذه المقالة.

أذنتُ لنفسي أن أجري تعديلات طفيفة، في الصياغة، على النصوص. وأعطيتُ نفسي صلاحيات أوسع في الفصل الأخير (تطور التعليم) بتغذيته بمعلومات لاحقة على كتابته (بعد ١٩٨٦)، استناداً إلى الملحق. أما الملحق فمجموعة جداول، غير ممتلئة، لكنها لا تتوافر بهذه الصورة (١٩٥١- ١٩٩٢) في أي مصدر آخر.

عدنان الأمين

بيروت في ٢٠ آذار ١٩٩٣


زوايا

نظام الضغوط على النظام التربوي

(إشكالية التربية والتعليم في لبنان)(*)

القطاع التربوي في لبنان هو قطاع ضخم، يضم ثلث السكان. والقطاع التربوي هو واحد من القطاعات الأكثر تعقيداً في هذا البلد، تتداخل فيه الشؤون بسهولة في شتى المستويات. فهو شأن اجتماعي، لما أنّه موضوع طلب للأهل على تعليم أبنائهم، إن من زاوية استهلاكية شعارها حق المواطن في الحصول على المعرفة، أو من زاوية إنتاجية كون الإنفاق على التعليم له عوائد لاحقة في المهن والمكانات والمداخيل. وهو شأن سياسي لما تتخمر فيه من اتجاهات تشمل مختلف القوى والنزعات السياسية، ولما يشكل من مساحة واسعة للتوظيف، الأمر الذي جعل التربية من أبرز القضايا الخلافية في الصراع السياسي اللبناني. وهو شأن اقتصادي، لما يكوّنه من رأسمال إنساني، تتطلبه سوق العمل، ويحسب حسابه كواحد من أبرز مدخلات الإنتاج والتطور في عصرنا. وهو شأن ثقافي، لما ينقله وتتفاعل فيه من قيم وأفكار ولغات. وهو طبعاً شأن فني، لما فيه من أساليب تعليم وإدارة وبناء وتجهيز وتدريب وإعداد، عرضة للتجديد بصورة مستمرة.

لذلك كانت قضايا هذا القطاع، وستبقى، موضوعاً عاماً، يتداوله الناس، من عامتهم إلى قادتهم، ومن مفكريهم إلى الكوادر فيهم، ومن المستهلكين إلى المستثمرين. وإذا ما كان على مجتمع المثقفين والتربويين أن يدلي بدلوه، فلن يستطيع أن يتجاهل الشؤون المذكورة، لا سيما ونحن في مناخ فائق الحساسية سياسياً ومشغولون صراحة أو ضمناً بتخيّل ما سيكون النظام التربوي في الجمهورية التي قيل إنها ثانية. لكن ما يميّز مجتمع المثقفين

(*) وقائع مؤتمر إنماء لبنان التربوي، ٢٨ - ٣٠ أيار ١٩٩٢، بيروت.، مركز الدراسات والنشر في المجلس الإسلامي الأعلى - مركز الدراسات والتوثيق والنشر، ص ص ٥١ - ٨١.

والتربويين، عن غيره من الفئات والجماعات، أنّه مدعو إلى أخذ مسافة ما من القضايا الضاغطة عليه، بل وأن يحولها إلى موضوع للمعرفة، ويضعها على الطاولة أمامه ويعمل على تشريحها. والهدف من ذلك إعادة تعريف هذه القضايا ووصفها وتحليلها، أي تحديد آلياتها الرئيسية والثانوية، تمهيداً لمعالجة أقل ارتباطاً بالمصالح الضيقة. إن حسن اختيار السياسة التربوية في لبنان التسعينات من حسن طرح إشكالية التربية. لذلك نحيي عمل المنظمين لهذا المؤتمر في اختيارهم لموضوعه، كما نحيي سائر الجهود المماثلة التي تسعى إلى تبريد المنظور السياسي وإلى تسخين المنظور العقلي، لعلنا نوفق إلى تحسين طرحنا لإشكالية التربية في لبنان.

أولاً ـ تداخلات القطاع التربوي

أستعمل كلمة تداخلات هنا بالمعنى الفيزيائي، وأعني بها التقاء عوامل نظام ما عند نقطة معينة، بصورة تكون فيها نتيجة هذا الالتقاء سلبية عادمة أو إيجابية مضاعفة وذلك تبعاً للظروف. وهذه الظروف تحددها قوة هذه العوامل والحقل الذي تمر فيه. وهذا ما نسميه عادة تضافر العوامل. أستعمله لأنه لا يصح طرح الموضوع التربوي من زاوية أحادية الجانب، كما يحصل مع بعضنا حين يسارع إلى ندب أحوال التعليم وإلى اتهام الآخر بالتآمر عليه، ومع بعضنا الآخر حين يتغنى فقط بالمنجزات، وإلى اتهام الآخر بضرب هذه المنجزات. ففي الحالتين ثمة نزعة قوية نحو التبسيط الذي يوحي بأن المعالجة لا تتم إلّا عن طريق النزاع أو الإبادة. وأستعمله لأنه لا يصح النظر إلى الموضوع التربوي وكأنه صندوق أسود تتراكم فيه التعقيدات بصورة تعصي على الفهم، ولا يفك أسراره سوى الخبراء الأجانب.

في تقديري ثمة ثلاثة أنواع من الضغوط المتداخلة التي تفسر أحوال هذا التعليم:

١ـ الضغط الاجتماعي

اللّبنانيون مستهلكون للتعليم. تلك واقعة ترسخت مع الزمن. ساهم فيها، من جانب أول، وجود المؤسسة التربوية الحديثة في هذا البلد منذ القرن الماضي، في وقت جاء فيه انضمامه إلى السوق الاقتصادية العالمية مبكراً. وساهم فيها، من جانب ثان، صغر حجمه وضيق موارده الاقتصادية، الأمر الذي رفع الرهان على الرأسمال الإنساني ووسع القطاع الحديث فيه بسرعة. في الجانب الثاني نجد ما يميّز لبنان عن بلد مثل مصر مثلاً، دخله التعليم أيضاً مبكراً، لكن مساحته الاجتماعية كانت أوسع من أن يجتاحها القطاع الحديث فظلت أجزاء كبيرة منها مشغولة بالعمل الزراعي وأسيرة القطاع التقليدي. في الجانب الأول نجد ما يميّز لبنان عن بلد خليجي صغير كالكويت أو البحرين، جله قطاع حديث لكنه

متأخر العهد بالمؤسسة التربوية الحديثة.

وقد شعرت الجماعات السياسية في لبنان بوطأة هذا الضغط، فسارعت إلى التنافس على إنشاء المدارس وتقديم الخدمات التربوية وذلك من جملة ما قامت به للتقدم على غيرها في الانخراط في القطاع الحديث. ابتدأ ذلك منذ القرن الماضي، عندما أطلق المقاصديون حملتهم المعروفة لتعليم أبناء المسلمين، بعدما لمسوا المفاعيل الاجتماعية للتعليم الذي رعته الطوائف المسيحية، وبعدما حدسوا بالآثار السياسية للأسبقية الاجتماعية في الحداثة[١]. وتكرس التنافس دستورياً في الإقرار بحرية التعليم، مع الانتداب ثم مع الاستقلال. ثم دخله الشيعة بخفر. ولعل شهاب لمس بدوره مفاعيل هذا التنافس المتعلقة بالتفاوت الاجتماعي الحاد والمولّد للصراع السياسي، فأطلق المدرسة الرسمية من عقالها.

واقع الحال، أن التعليم لم يصبح جماهيرياً في لبنان إلّا في الستينات، أي مع بدء تجاوب الدولة الشهابية مع الطلب الاجتماعي على التعليم، لدى الفئات التي لم تحظ برعاية مدارس الطوائف، في وقت كان فيه مشروع شهاب يتناول مكانة الدولة في المجتمع، باتجاه توسيع دورها، واستخدام خريجي المؤسسة التربوية في أجهزتها على نطاق واسع نسبياً.

هكذا ارتفعت نسبة الالتحاق المدرسي في المرحلة الابتدائية إلى ٩٤٪ عشية الحرب الأهلية، وإلى ٩٧٪ لدى من كانوا في عمر ٨ إلى ١٠ سنوات[٢]. وهي لا شك نسبة عالية في ذلك الحين. والحرب لم تجعل اللّبنانيين يتراجعون كما يبدو عن طلب التعليم. فقد بيّنت إحدى الدراسات التي أجريت عام ١٩٨٦ على بيروت الكبرى أن نسبة الالتحاق المدرسي تراوحت بين ٩٦٪ و٩٨٪ لدى من كانوا في عمر ٥ إلى ٩ سنوات[٣]. وإذا أخذنا بعين الاعتبار أن هذه الدراسة الأخيرة لم تعط، في العينة، لمساحات البؤس، في الأكواخ وعلى خطوط التماس، المكانة التي لها في المجتمع الأصلي، وأنها لم تشمل المناطق الطرفية في لبنان، فإنه يمكن الافتراض بأن نسبة الالتحاق المدرسي الابتدائي في لبنان هي اليوم بالحدود التي كانت عليها عشية الحرب. وهذا بحد ذاته دليل على أن ظروف الحرب رغم قساوتها، لم تؤد إلى تراجع دراماتيكي في الفرص التعليمية كما يحصل في ظروف مشابهة أخرى. وهذا من قوة الطلب الاجتماعي على التعليم. وتكمل الصورة نسبة الطلاب الجامعيين إلى مجموع السكان. فبينما كان عدد الطلاب لكل مئة ألف من السكان حوالى ١٧٠٠ في كل من مصر وسوريا و٢٠٠٠ في الأردن و١٠٠٠ في الجزائر أو في مجموع الدول العربية كمعدل وسطي، عام ١٩٨٩، وصل العدد إلى ٢٧٠٠ في لبنان، وهو العدد نفسه الذي وصلت إليه الدول المتقدمة كمعدل وسطي في العام نفسه[٤]. أما الأميّة فقد انخفضت إلى ١٧٪ في نهاية الثمانينات[٥] بعدما كانت بمعدل ٣١٪ في بداية

السبعينات[٦].

أما كيف تمت تلبية الطلب الاجتماعي على التعليم إبان الحرب فأمر معروف. المدارس الخاصة قامت بالمهمة في التعليم العام، والجامعة اللبنانية قامت بالمهمة في المرحلة الجامعية. وبما أن للحرب منطقها، فيمكن التخيل بأن تكيّف التعليم مع هذا المنطق تم على حساب شيء ما، لنُسَمِّهِ نوعية التعليم. لقد سحب قسم من الأهالي المقيمين أولادهم وأودعوهم في المدارس الخاصة اعتقاداً منهم أن المدرسة الرسمية لم تعد تعلم، وأن المدارس الخاصة سوف تفي بالغرض.

واقع الحال أن القسم الأول من هذا الاعتقاد كان قريباً من الصواب، أما القسم الثاني فكان أقرب إلى الوهم، والوهم ناتج عن السمعة السابقة للتعليم الخاص وبعض مدارسه المشهورة.

ذلك أن الأقساط المدرسية في لبنان يمكن تجميعها في فئات، منها العالية، ومنها المتوسطة، ومنها المتدنية. ويبدو أن أغلب المدارس الخاصة تتقاضى أقساطاً متدنية[٧]، على عكس ما يشاع. وهذه المدارس وجدت في معظمها لكي تربح. وهي تربح ولا شك، لأنه ليس هناك، على حد علمنا، مدارس متعددة أفلست وأقفلت. وكيف تربح إذا لم تختزل العملية التعليمية ويكون التلميذ هو الضحية؟ وما يصح على هذه المدارس يصح على المدارس المجانية التي يقوم الجهد فيها على الاقلال من التعليم للاحتفاظ بأكبر قسط من المساعدة الحكومية، إلخ. أما الجامعة اللّبنانية فقد تكيّفت مع الحرب بطريقة أخرى. إذ فتحت فروعاً لها في المناطق اللّبنانية على عجل، واستقبلت طلاباً على عجلة من ثقافتهم، طلاباً من حملة الافادات أو من حملة الشهادات التي تم الحصول عليها إثر امتحانات شهودها من أهلهم، وكلفت للتعليم فيها أساتذة مما وفرته لها الجماعات السياسية، ولم يكن للبنية التحتية العلمية في فتحها اعتبار يذكر.

هكذا ورغم تناقص جمهور المدرسة الرسمية بمعدل ٥٪ سنوياً فإنّ جمهور التعليم العام لم يتراجع إلّا بمقدار تراجع عدد السكان المقيمين، فظلت الفرص الدراسية ما قبل الجامعية على حالها تقريباً. وارتفع عدد طلاب الجامعة اللّبنانية بمعدل ٧,٢٪ سنوياً، من ١٥ ألفاً عام ٧٥/٧٤ إلى ثلاثين ألفاً عام ٨٥/٨٤ وهو يقدر اليوم بأربعين ألفاً.

إن التقاء الضغط الاجتماعي على التعليم وضغط الحرب في المؤسسة التربوية أوصلا إلى ما يمكن تسميته بتضخم الشهادات، أكانت مدرسية أم رسمية أم جامعية. ونقصد بالتضخم المعنى نفسه المستعمل عادة في المال. فكما تكثر الأوراق النقدية وتقل تغطيتها

الاقتصادية فتبخس قيمتها، كذلك تكثر الشهادات وتقل تغطيتها المعرفية وتبخس قيمتها.

أمام هذه المحصلة اتجه اللّبنانيون إلى الهجرة، تلبية لثلاثة مطالب: المحافظة على حياتهم، وبحثاً عن عملة تغطيتها مستقرة، وعن تعليم احتفظ بقيمته. أما المتعلمون من ذوي الدخل المحدود الذين لم تتيسر لهم الهجرة فقد وجدوا حلاً ثانياً: وضعوا أولادهم في مدارس خاصة ذات أقساط متهاودة، ولكنهم قاموا هم بتعليمهم، ولم يبق على المدرسة إلا أن «تُسَمِّعَ» لهم.

في هذا الوقت، استطاع ضغط الحرب أن يوقف الطلب الاجتماعي على التعليم، في المساحات التي وسعتها الحرب من أحزمة بؤس وتهجير، حيث تصل اليوم معدلات الالتحاق المدرسي إلى أدنى مستوياتها ومعدلات الأميّة إلى أعلاها[٨]. وهذا ما يفسر عدم زيادة المعدل العام للالتحاق المدرسي خلال السنوات الخمس عشرة المنصرمة، وإلى عدم خفض نسبة الأميّة إلى المعدل الذي كان يجب أن يصل إليه لبنان لو لم تكن هناك حرب.

في هذا الوقت أيضاً، تمكنت بعض المؤسسات التربوية الخاصة من الصمود في وجه ضغط الحرب. صحيح أنها لم تستطع المحافظة على أجوائها السابقة، إلّا أنها تمكنت من المحافظة على التغطية المعرفية للشهادات التي يحملها خريجوها، إما لأنها احتمت بالمجتمع الأهلي نفسه، أو لأنها حصلت على مساعدات دائمة محلية أو أجنبية، أو لأنها استمرت في اصطفاء جمهورها، أو كل هذه الأمور سوية. هذه المؤسسات تشكل اليوم نوعاً من الجزر التربوية، في بحر المدارس التي انحدرت نوعية التعليم فيها. وهي التي ما زالت تعطي لبنان سمعته التربوية. لكن النظام التربوي لا يقوم على جزر لا تستطيع أن تلبي الطلب الاجتماعي على التعليم في نطاقه الواسع، وإن كانت تشكل نماذج مؤهلة لأن تؤخذ بعين الاعتبار في تطوير هذا النظام.

نحن اليوم أمام ضغط السلم، فماذا ستعرض المدارس على السكان تلبية لطلبهم على تعليم أبنائهم؟ وهل تجري الأمور وكأن ضغط الحرب ما زال قائماً؟ ما هي القواعد التي يقوم عليها العرض التربوي حتى تستعيد الشهادة قيمتها؟ ومن يضع هذه القواعد؟

٢ـ الضغط الاقتصادي

يمارس الاقتصاد ضغطه على التعليم من منفذين: الانفاق ومتطلبات سوق العمل.

أ ـ أما حول الانفاق فهناك إنفاق الأهلين، تحت باب الأقساط المدرسية، وقد صار الوضع إلى ما نعرفه حولها، حيث إن لكل فئة من الأقساط جمهوراً، وحيث إن غالبية الأهلين

يتحملون اليوم الأعباء المادية لإلحاق أولادهم بالتعليم العام. وهناك إنفاق الدولة، الذي يفترض أن يرفع العبء عن كاهل الأهل. في الوقت الحالي تلتهم الأجور أكثر من ٩٥٪ من هذا الانفاق، دون أن يكون ذلك مرضياً لموظفيها. لكن الضغط الأبرز في زمن السلم هو المتأتي من النفقات الاستثمارية أي من الانفاق على إعمار البنية التحتية المدرسية، فيما لو كان من سياسة الدولة التربوية أن تنهض بمدارسها مجدداً.

لقد أصاب أبنية المدارس ما أصاب غيرها من المباني من أضرار، من جراء القصف «العشوائي» الذي ميّز الحرب الأهلية. فعلى امتداد الحرب ظلت خطوط التماس التي رُسمت في بدايتها قائمة. وهي خطوط كانت مصدر تراشق ترتفع حدته أحياناً وأحياناً تنخفض تبعاً للتطورات السياسية، وكأن التدمير كان الوسيلة الفضلى أمام أطراف النزاع لشرح وجهات نظرها وإقناع الآخرين بها.

على أن المدارس تقدمت على غيرها في الأذى ليس لأنها ضحية الأعداء القابعين في الجهة الأخرى من خطوط التماس فحسب، بل لأنها كانت ضحية الجماعة التي تقيم في جهتها. فهي تمثل هدفاً مفضّلاً للمهجرين من السكان الهاربين من خطوط النار، على غرار الأبنية الكبيرة غير المسكونة، فتُقَدِّم لهم عدداً كبيراً من الغرف والمساحات التي تستعمل لأغراض شتى. ولم تترك مدرسة مرة بعد إخلائها منهم كما كانت قبل احتلالها، لا في أثاثها ولا في تجهيزاتها ولا في شبابيكها وأبوابها وأدواتها الصحية. والمدرسة فوق ذلك كانت مفضلة من قبل الميليشيات التي حولتها إلى مراكز عسكرية لما فيها من مساحات تحت الأرض وفوقها، مقفلة ومفتوحة، تسمح بتخزين السلاح والمؤونة، كما بإجراء التدريبات العسكرية وعقد الاجتماعات الضيقة والموسعة. وهي في جميع الحالات لم تسلم من تصرفات روادها، لا سيما وأن هؤلاء ممن يكنون لها الضغينة لفشل أتاهم منها سابقاً، فكانت مناسبة لممارسة السلطة فيها ضد آثار من مارس عليهم السلطة آنذاك[٩].

والمدرسة المقصودة هي المدرسة الرسمية تحديداً، لسبب بسيط هو أنها مدرسة الدولة، والدولة خلّعتها الحرب الأهلية، فصارت المدرسة وكأنها بدون صاحب، أو أنها تمثل الصاحب الذي لم يرض عليه أحد من المتحاربين، بينما وجدت المدارس الخاصة من يحميها، لأنها تبع للمجتمع الأهلي الذي أفرز الميليشيات.

لم يكتب تقرير في المفتشية العامة للتربية إلّا وكرّس للمباني المدرسية قسطاً يروي أحوالها. ولم يكتب مدير مدرسة تقريراً سنوياً إلّا وشكا أحوال مبنى المدرسة وتجهيزاتها ومفروشاتها. أما التقرير الذي وضعه مدير التعليم الابتدائي عام ١٩٨٧ فقد قدر قيمة الأضرار

بـ ٢١٦ مليون دولار في المؤسسات الرسمية، ٦٦٪ منها في التعليم العام، و١٩٪ في التعليم المهني والتقني و١٥٪ في الجامعة اللبنانية[١٠].

من المعروف أن مساعدات عدة وردت إلى القطاع التربوي من أجل ترميم مبانيه، قدمتها جهات محلية وأجنبية، بل إن بعض المدارس جهّز مرتين في الوقت نفسه، وبعض المدارس شهد اتفاقات مباشرة مع بعض الهيئات أثارت حفيظة المفتشية العامة التربوية[١١]. لكن هذه الأعمال تبقى هامشية بالمقارنة مع متطلبات إعمار هذا القطاع، والمتمثلة في تأهيل المدارس التي أهملت خلال السنوات العشرين الماضية، والمدارس التي تضررت بشكل عنيف ولم ترمم بعد، والمدارس التي يجب أن تشاد في خريطة تربوية جديدة بعد أن تغيّرت المعطيات الجيوسكانية. مع الإشارة إلى أن عمليات الإصلاح غالباً ما تركزت في العاصمة والمدن، وغالباً ما قامت على قاعدة بناء ما تهدم وليس على قاعدة معايير مدروسة للبناء المدرسي[١٢]. ومع هذه النقطة الأخيرة نشير أيضاً إلى أنه لم يعد مقبولاً اليوم الاكتفاء بغرف دروس وإدارة ولا بطاولات وكراسي، إذا كان ثمّة من تفكير بجو بيداغوجي يرفد تحسين نوعية التعليم. فهذا يعني أن التجهيزات المدرسية المرتبطة بالمواد الدراسية والنشاطات أصبحت جزءاً لا يتجزأ من أي مشروع مدرسي.

إن الواقع الحالي للأبنية المدرسية يشكل ضغطاً قوياً على جميع العاملين في وزارة التربية، من أربعة جوانب على الأقل:

أ ـ ضعف المعلومات المتوافرة حول الأبنية المدرسية وتجهيزاتها. وقد سبق لمجلس الإنماء والإعمار أن شرع في إجراء دراسة مسحية قطاعية حول هذا الموضوع عام ١٩٨٧، لكن نتائج المسح لم تظهر، من جهة، ونشبت من جهة ثانية حروب ومعارك بعد ذلك (حرب التحرير وحرب الإلغاء) جعلت المعلومات المجمعة في ذلك المسح بحاجة إلى تيويم،

ب ـ وضع خريطة تربوية، مع معايير جديدة للأبنية والتجهيزات،

ج ـ توفير نظام إداري وفني للصيانة يسمح بتلبية حاجات المدارس بسرعة وفعالية،

د ـ توفير موارد مالية كبيرة لإجراء الترميمات والإنشاءات اللازمة.

وإذا استندنا إلى النتائج الأولية للدراسة القطاعية التي قام بها مجلس الإنماء والإعمار عام ١٩٨٧، والمتعلقة بإعادة تأهيل ٦٠ مدرسة كنموذج، فإنه يمكن تقدير فاتورة إعادة تأهيل مدارس التعليم العام الرسمية بحوالى ١٨٠ مليون دولار، منها ٣٨ مليون دولار

للمدارس الثانوية و١٤٢ مليون دولار للمدارس الابتدائية والمتوسطة التابعة لمديرية التعليم الابتدائي. وإذا كان هذا الرقم أعلى من الرقم الذي قدمته مديرية التعليم الابتدائي، فلأن الأكلاف محتسبة في الدراسة القطاعية على أساس تطوير البناء المدرسي لكي تتوافر فيه شروط القدرة الاستيعابية القصوى للتلاميذ. وبحسب هذه الدراسة، فإن هذه القدرة سترتفع إلى نصف مليون، منهم ٤٣٣ ألفاً في المدارس الابتدائية/المتوسطة و١٢٨ ألفاً في المدارس المتوسطة/الثانوية، وهذا ما يضاعف الاستيعاب الحالي للتعليم الرسمي. ويأتي ارتفاع الأكلاف ثانياً من تنوع أعمال التأهيل. ف ٩٥٪ من المدارس الابتدائية تحتاج إلى تأمين تجهيزات كاملة، وإلى تكملة المفروشات، ونصف هذه المدارس يحتاج إلى إقامة نظام جديد للتدفئة، ونصفها يحتاج إلى توسيع بإضافة طابق أو بعض الغرف أو مبنى جديد... إلخ. ومن أصل ٦٠ مدرسة جرى تقدير أكلاف تأهيلها، هناك ثلاث أصبح مبناها غير صالح، أي يجب هدمها وإعادة تشييدها، وواحدة يجب إعادة بناء جزء منها، و٢٤ تحتاج إلى إضافات، وسبع بحاجة إلى سقيف، وخمس بحاجة إلى زيادة مساحة العقار... إلخ[٢٣].

عدم توافر الموارد اللازمة لتغطية نفقات تأهيل المدارس ضمن منظور خريطة تربوية جديدة ملائمة، يشكل عائقاً أمام تحسين نوعية التعليم في المدارس الحكومية، فهل تنتظر الدولة حتى تتوافر هذه الموارد أم تضع سياسة تأهيل مرحلية تشرك فيها المجتمعات المحلية والأهلين، وتقدم لهم في الوقت عينه ما يحفزهم على المشاركة بدل أن تذهب أموالهم إلى جيوب التجار في سوق التعليم التي ازدهرت مؤخراً؟

ب ـ أما حول متطلبات سوق العمل من التعليم فالموضوع أكثر تعقيداً.

إن سوق العمل اللبنانيّة ذات طبيعة مطاطة، أتعلق الأمر بقطاع الخدمات أم بغيره. ونقصد بالمطاطية ضعف الشروط التربوية المسبقة للالتحاق بالمهن، بحيث يتم هذا الالتحاق انطلاقاً من مستويات متعددة من النظام التربوي. وسببها ضيق الحيز الخاص بالمؤسسات الحديثة فعلاً، أي التي تقوم على الكثافة الرأسمالية، وعلى استعمال التكنولوجيا في العمل، واتساع نطاق العمل المستقل. وقد جرت العادة أن يتم اكتساب المهنة بالخبرة في غالب المؤسسات وفي مختلف المراتب المهنية، باستثناء الأعمال الفنية المحدودة العدد أصلاً. ولو قسمنا فئات العاملين في المؤسسات الخاصة، إلى عمال ومستخدمين وأطر إدارية وفنيين، يمكننا أن نفترض أن العمال يأتون من أدنى السلم الدراسي والمستخدمين والأطر يأتون من وسط السلم الدراسي، إلى أعلاه، دون أن يكون المستوى الذي تم الوصول إليه محدداً بالضرورة لمستوى المهنة في التراتبية الإدارية. أما الفنيون، القلة، فهم يأتون من التعليم المهني ومن التعليم العالي غير الأدبي، وقد تبيّن لنا في إحدى الدراسات أن الغالبية الساحقة

من العاملين يأتون فعلاً من التعليم العام ويحتلون فوق ذلك مواقع متفاوتة في تراتبية العمل، بينما كان أصحاب الاختصاصات قلة بينهم(١٤).

وعلى كل حال فإن نسبة الطلاب المهنيين إلى مجمل الطلاب الثانويين تكشف بنفسها عن هذه المطاطية: فقد كانت بمعدل ١١٪ في أول الثمانينات وفي منتصفها، وهي نسبة توازي معدل مجموع الدول العربية (١١,٤٪)، علماً بأن نسبة المهنيين إلى الثانويين كانت حوالى ٤٠٪ في إسرائيل، و٣٦٪ في المانيا و٢٤٪ و٢٠٪ في مجمل الدول المتقدمة و٢٠٪ في البحرين في منتصف الثمانينات(١٥).

هذه المطاطية أفسحت المجال واسعاً لتشريط التوظيف بالمساندة العصبية. فانطلاقاً من مستوى متعادل تختلف المرتبة المهنية التي يحتلها الخريجون تبعاً لاختلاف علاقة القربى الرحمية أو المناطقية أو الطائفية مع رب العمل. ويحصل تثقيل الانتماء عند التوظيف على حساب الكفاءة تطبيقاً للقاعدة التالية: يعرض رب العمل على المرشح الأقرب إليه العمل مقابل أن يلبس هذا المرشح في المؤسسة جلدة عصبية رب العمل، أي مقابل الحصول على ولائه.

طبعاً يصعب تطبيق هذه القاعدة في بعض المهن ذات الطابع الفني والتي لا يتوافر فيها مرشحون من الانسباء، وهي وظائف محدودة، ولكنها تطبق على نطاق واسع مع الفئات الدنيا والوسطى من العاملين، لا سيما الإداريين منهم أي المكلفين بالتسيير والرقابة. لقد تمت ملاحظة هذه الآلية الرئيسية في التوظيف إن في قطاع الصناعة(١٦) أو في قطاع الخدمات والتجارة(١٧)، ولا يحتاج المرء إلى براهين تجريبية لكي يثبتها أيضاً في قطاع الزراعة، فهذا الأخير يقوم أساساً على العمل المستقل ذي الطابع الأسري.

ليست لدينا معلومات واضحة عن القوى العاملة اليوم، من حيث وضعها المهني (مستقلون، أجراء، أرباب عمل) على غرار ما قدمته لنا دراسة القوى العاملة في مطلع السبعينات، ولا عن توزيع المؤسسات بحسب أحجامها وأنظمة عملها. لكننا نعرف من استقصاء أجريناه على عينة من أرباب العمل عام ١٩٨٧، أن متطلبات سوق العمل من التعليم أكثر غموضاً من السابق. وسبب هذا الغموض وضع القطاع الاقتصادي نفسه: فأرباب العمل بدوا في غياب أفق واضح للحرب اللبنانية غير واثقين من وجهة تطور مؤسساتهم، والاقتصاد عموماً، لاحقاً. ومع تدهور قيمة العملة اللّبنانية، بدوا ميّالين إلى زيادة الإنتاج، والربح، عن طريق تشغيل أفواج إضافية من العاملين، دون المخاطرة في استثمارات إضافية وتطوير تقنيات الإنتاج. أما صورة النظام التربوي عندهم فكانت سلبية عموماً، لجهة المهارات والمعارف

التي يمتلكها الخريجون، أكانت عامة أم متخصصة[١٨].

خلاصة الأمر، أن القطاع الاقتصادي يفرض شروطاً مخففة على القطاع التربوي، بسبب مطاطيته أصلاً، ثم بسبب الضربات التي تعرض لها هذا القطاع في العديد من فروع نشاطه خلال الحرب، وأخيراً بسبب عدم وضوح الرؤية المستقبلية حول اتجاهات هذا الاقتصاد في المستقبل المنظور، وهذا الأمر الأخير مرتبط على كل حال بالسوق الاقليمية والعالمية.

هذا من جهة، ومن جهة أخرى، ثمة بعض الاستقلالية للنظام التربوي عن النظام الاقتصادي متأتية من الانفتاح السكاني اللّبناني على الخارج، الذي زادت وتيرته إبان الحرب. فأفق خريجي المؤسسة التربوية المهني ليس محصوراً بلبنان، بل مفتوح بقوة على الدول العربية، وعلى غيرها من بلدان العالم. وقد استفادت الأسواق العربية من هجرة اليد العاملة اللبنانية الكفوءة خلال الحرب[١٩]. وهذا الانفتاح هو الذي يفسر الزيادة العالية للطلاب المسجلين في التعليم المهني خلال الثمانينات[٢٠].

لن يكون بإمكان النظام التربوي اللّبناني أن يقفل على نفسه وعلى مجتمعه في المستقبل، لكن ذلك لا يعني في الوقت عينه أن القطاع الاقتصادي ستقتصر مطالبه على ما هو قائم حالياً، علماً بأنه يشكو ـ على لسان أرباب العمل ـ من مخرجات النظام التربوي. فكيف الحال إذا كان هذا القطاع سوف ينهض من جديد؟ إن نهوضه يحتاج، لا شك، إلى تحسين نوعية التعليم، وإن في مستواه العام، فضلاً عن الاختصاص، وبعض الاختصاصات أكثر من غيرها، تبعاً لوجهة تطوره. وقد عبّر أهل الاقتصاد عن ذلك، كما حصل في تقرير الخبراء الذي رفع مؤخراً إلى مجلس الوزراء[٢١]. وسوف يكون على أهل التربية أن يأخذوا هذه المطالب بعين الاعتبار لا سيما وأن تلبية مطالب سوق العمل، ومواكبة العصر هي من ألِفْباء التخطيط التربوي.

وبهذا المعنى لن يكون على النظام التربوي أن يعمل بالطريقة التي عمل بها سابقاً، فلا فروع النشاط الاقتصادي ستبقى على التوازن الذي كانت عليه قبلاً، ولا الاقتصادات العربية وأنظمة التعليم العربية هي على الحال الذي تركناها عليه عشية ١٣ نيسان ١٩٧٥.

٣ـ الضغط السياسي

يبدو أن الضغط السياسي هو أقوى الضغوط التي يتعرض لها النظام التربوي، لدرجة أنه يشكل الحقل المغناطيسي الذي يعطي لبقية العوامل وجهتها. ويتميز هذا الضغط بإخضاع المؤسسة التربوية للسياسات الضيقة الخاصة بالجماعات السياسية المنغلقة على نفسها، ثم

بالتستير على ذلك، في الوقت عينه، وفي أغلب الأحيان، بلغة عامة مستحسنة المظهر. ورَبما يستمد الضغط السياسي قوته من هذه الازدواجية. ويتجلى هذا الضغط ابتداء من تعيين معلم أو فتح مدرسة وانتهاء بإقرار الموازنات وإصدار النصوص التنظيمية، مروراً بالمناهج والكتب وإعداد المعلمين وتدريبهم وغيرها.

ليس ضرورياً أن نتوقف عند كل من هذه المحطات لكي نبيّن فرضيتنا. يكفي تقديم بعض المؤشرات: خطاب أهل الحكم، خطاب القوى السياسية، الكتب المدرسية.

أ ـ يتمثل خطاب أهل الحكم هنا في البيان الوزاري من جهة وفي مناقشة النواب لهذا البيان من جهة ثانية. وسوف نأخذ فيه موضوع المعلمين على سبيل المثال.

ورد في بيان حكومة خالد شهاب عام ١٩٥٢ أن الحكومة سوف تسعى إلى تحسين مستوى المعلمين. وقد دأبت البيانات اللاحقة على ذكر مثل هذه العبارة، أو عبارة مثل حسن اختيار المعلمين، إلى جانب عبارات أخرى عن مجمل التعليم، تحمل الطابع نفسه، مثل: تعميم التعليم الابتدائي، توسيع التعليم المهني وتعميمه، تعزيز الجامعة اللبنانية وإعادة تنظيمها وإنشاء الكليات التطبيقية، تأمين المباني اللائقة، الاهتمام بالشباب، تعزيز التعليم الرسمي، إعادة النظر في المناهج تبعاً لحاجات اللبنانيين وتوحيدها وتحديثها، تعزيز اللّغة العربيّة، تخطيط التربية... إلخ. وهذه العبارات تشكل ما يمكن تسميته باللّغة الشائعة في التربية، حيث الكلام عمومي ومِستحسن، فتسهل استعادته من قبل الحكومات الواحدة منها تلو الأخرى.

أما النواب فيعلقون على البيان من زوايا أخرى. في موضوع المعلمين نادراً ما توقفوا عند تحسين مستواهم، وغالباً ما أثاروا القضايا التي يثيرها المعلمون أنفسهم باعتبارهم قوة اجتماعية ضاغطة، أي مطالب المعلمين، هذه زاوية. الزواية الأخرى كانت ضد المعلمين. في ذلك قال أحد النواب عام ١٩٦٤ في مناقشة حكومة حسين العويني: «نحن مع المعلمين، نحن مع طبقة مظلومة كادحة، ولكننا لسنا مع المخربين والمضربين للإساءة إلى سمعة بلد، وإلى سمعة مهد تربوي». وقال نائب آخر عام ١٩٧٩، في مناقشة بيان حكومة الحص: «هل سألنا ماذا أفاد لبنان من معلمين سلمناهم مستقبل الأمة أمانة ووديعة فخانوا الأمانة وعبثوا بالوديعة وراحوا يعلمون العقائد الهدامة، المبادىء والأفكار المضللة التي تتنكر للبنان كياناً ووجوداً وتاريخاً وتراثاً»[٢٢].

في الزاوية الأولى كلام هو لسان حال جماعة المعلمين، وفي الثانية لسان حال جماعة سياسية تعتبر أن تحرك المعلمين يخل بالنظام الذي أرسته وتعمل على استمراره. وفي

الحالتين كلام غير كلام المسؤول الذي يدلي ببيانه، والذي يدعي أنه فوق الجماعات ويهتم بالشأن العام.

إن ثنائية الخطاب بين الحكومة والنواب يجب ألّا تدفعنا إلى الاعتقاد بأن السياسة الضيقة من شأن النواب والسياسة العامة من شأن الحكومة، والسبب بسيط، هو أن النواب ينتقلون إلى الحكومة، وأهل الحكومة يعودون إلى صفوف النواب. كلام النواب يصرح بمواقف القوى السياسية وكلام الحكومة يغلفها بلغة عمومية مستحسنة(٢٣).

ذلك أنّ وزراء التربية نادراً ما اهتموا، على حد علمنا، بالشأن العام أكثر من اهتمامهم بالمصالح الضيقة. ومن أوقف منهم تشكيلات المعلمين تذرعاً بوقف الضغوط الخاصة، استعاض عن ذلك بإجراء دورة تدريبية أمّن بواسطتها نقل المعلمين من جماعته إلى العاصمة. ومن ألقى الخطب المستقبلية وأجرى المقابلات الإعلامية المطولة حول تعزيز المدرسة الرسمية اعتمدها رماداً لذرها في العيون منعاً لرؤية الأمور على حقيقتها. أما لجان التربية البرلمانية فغالباً ما أجّلت بحث القضايا العامة تحت ضغط المطالب الخاصة بمناطق أعضائها(٢٤).

إن سجل وزارة التربية هو سلسلة طويلة من السياسات الضيقة التي غالباً ما حولت أو عطلت أعمال الوزراء القلائل الذين هجسوا بالشأن العام، وحاصرت بعض كادرات الوزارة التي استمرت في محاولاتها العمل على هَدْي روح الدولة التي نفختها فيها الشهابية في الستينات.

ب ـ إذا خرجنا من دائرة أهل الحكم نحو الدائرة الأوسع لأهل السياسة (خطاب القوى السياسية)، فإننا نقف على مواقف متعارضة أكثر جهراً حول المسألة التربوية، وذلك كلما اقتربنا من الموضوعات السياسية والإيديولوجية، وأهمها موضوع التنشئة الوطنية وكتابي التاريخ والتربية المدنية.

هذه المواقف نجدها في الكراريس والبيانات والتصريحات والندوات وغيرها. لكن إذا توقفنا عند بعض ما ينشر في الصحف نجد ضالتنا بسرعة. تتوزع المواقف تجاه هذا الموضوع بين ثلاثة اتجاهات:

الاتجاه الأول، يدافع عن توحيد الكتابين المذكورين، وحجته في ذلك، أن هذا التوحيد يوفر قاعدة وطنية لصهر اللبنانيين ويعكس الوفاق الوطني. وفي هذا الاتجاه ثمة دعوة إلى الاسراع في التوحيد، لأن اختلاف الكتب يبقينا في زمن الحرب. وفيه أيضاً دعوة إلى إعطاء الطابع العربي لتاريخ لبنان. وقد تميّز الحزب التقدمي الاشتراكي فيه بنقده الشديد لما

باشرت وزارة التربية القيام به، وبالدعوة إلى وقفه، لأنه استمرار لغلبة المارونية السياسية، وبالتهديد بوضع كتب موازية، مع اليساريين، واعتمادها في المدارس الرسمية الموجودة في مناطق الحزب[٢٥]. هذا التهديد جعل وزير التربية ينفي وجود لجان لتأليف الكتب[٢٦]، ويوقف بالتالي ما شرع به المركز التربوي للبحوث والانماء في هذا الصدد.

الاتجاه الثاني، المعاكس، يدعو إلى عدم فرض كتاب موحد على جميع المدارس، وترك المجال لكل فئة بأن تعتمد كتاباً خاصاً بها[٢٧].

أما الاتجاه الثالث فهو يحاول أن يوفق بين ما تقرر في اتفاق الطائف من توحيد الكتابين، وبين مقولة التعددية الثقافية، بالجمع بين الإرادة الوطنية والهويات الثقافية، دون إيضاح كيفية إجراء هذا التوفيق[٢٨].

إلى جانب هذه المواقف ظهرت دعوات إلى إدخال تواريخ المناطق أو إعادة كتابتها في التاريخ العام كتاريخ صيدا وتاريخ عكار[٢٩].

وإذا وضعنا جانباً دعوة وزير التربية الأسبق ووزير التربية الحالي إلى اعتماد «الموضوعية»، أو الانطلاق من «الوفاق الوطني»، بصفتهما نموذجين عن الخطاب المستحسن لأهل الحكم، فإن الاتجاهات المذكورة تظهر اتساع الخلاف بين أهل السياسة حول التنشئة، والتعويل على الحديث عنها أمام الرأي العام، بصفتها موضوعاً للعمل السياسي مع الجماعة.

واقع الحال أن للاختلاف على هذه القضية، أو غيرها، مفعولين: المفعول الأول يكمن في إبقائها سجينة القوالب المعلنة واستعمالها مطية لأغراض أخرى، تصب في خانة العصبية، الأمر الذي يدخل إلى كل عمل فني بصددها متاريس سياسية تعطله. والمفعول الثاني أنها تغذي الطروحات الضيقة داخل الكتب المدرسية المعتمدة. وفي الحالتين يتحول الأمر إلى ما يشبه القصف العشوائي عبر خطوط التماس.

ج ـ إن الأطروحات المتباينة داخل الكتب المدرسية التي تجسد، مسبقاً وبعدياً، هذه الاتجاهات ليست مشكلة بحد ذاتها بقدر ما تعكس تباين الثقافة السياسية وتقوقعها داخل البنى السياسية الضيقة، بمعنى أنه إذا تيسّر للحكومة توحيد الكتاب قسراً، فلن يؤدي ذلك إلى تعزيز التنشئة الوطنية، لأن هناك دوماً أجهزة أخرى للبث تستطيع أن تمحو ما أملاه الكتاب المدرسي على التلاميذ فيما يتعارض مع ما تعتقده الجماعة. لذلك لا يغرّنّ دعاة التوحيد أن الأمر استتب للوحدة الوطنية، إذا وحد الكتاب، ولا يغرّنّ دعاة التعددية أن افتراق الكتب على هوى الجماعات هو من صالح أي من الجماعات.

ويكاد المرء يشعر أمام هذا السجال بأن الغلاة في الطرفين يعزفون على وترين مختلفين لحناً واحداً، وترجمته أن تمايز الجماعات يعزز منطق المحاصصة على مستوى السلطة. والمحاصصة كما لا يخفى لصالح الأمراء. أما الجماعات فيبطش بها أمراؤها تحت وطأة هذه القوالب، وتبطش بها الحروب عندما يتغيّر أي عامل من عوامل التوازن المؤقت، وليس صدفة أن نجد الجماعات الأقل عصبية والأقل إيغالاً أقرب إلى أن تجد لها مكاناً في الدولة، وهي ابتعدت حتى تاريخه عن المواجهة الحادة حول الكتب المدرسية، ولم تكن أصلاً صاحبة كتب مدرسية خاصة بها.

خلاصة الأمر أن الضغط السياسي كبّل عبر آليات عمله المستترة والظاهرة، النظام التربوي في لبنان، ولا سيما القطاع العام فيه. وكانت الحرب بؤرة لزيادة قوة هذه الضغط. لكن يُخَيّل إلينا أن الحرب لها مفاعيلها العكسية، وسوف يكون للسلم هذه المرة أهله وضغطهم. والصراع المقبل ربما يسير في هذا الاتجاه داخلياً وخارجياً.

لذلك يطرح السؤال التالي: ما جواب أهل التربية على الضغوط المذكورة؟

ثانياً ـ رجع أهل التربية

سوف نقصر كلامنا ها هنا على المعلمين وعلى الاختصاصيين في التربية.

أ ـ ربما يكون المعلمون من أشهر الجماعات المهنية في لبنان لكثرة ما تحركوا وتكلموا وأضربوا. لقد أحصينا للمعلمين الرسميين ثلاثين إضراباً خلال العقود الثلاثة الماضية تعطلت الدروس خلالها أكثر من خمسمائة يوم أي ما يعادل ثلاث سنوات دراسية كاملة.

ابتدأت هذه التحركات منذ أول الخمسينات وامتدت حتى السنة الماضية. أما موضوعها فكان دائماً الرواتب والتعويضات والدرجات وزيادات غلاء المعيشة. وفي مطلع الستينات أضيفت قضايا التثبيت والتدرج. لكن السبعينات كانت عقد المطالب الأخرى: القضايا الوظيفية من جهة، كالتعاونية، وصندوق المعلم، والاجازات، وساعات العمل والملاك؛ والقضايا النقابية من جهة أخرى، كالرابطة وصرف المعلمين. لكن هذا النوع الأخير من المطالب انحسر بعد صدور القانون رقم ٨٢/٢٢، وخلا المجال للمطالب المعيشية مجدداً.

وفي السبعينات أيضاً، وبالتحديد ابتداء من الاضراب السابع الذي انطلق بتاريخ ١٩٧٢/١/١٩ أطلق المعلمون مطالب تتعلق بالشأن التربوي العام من نوع: تعديل المناهج، توحيد الكتاب المدرسي، تعريب مواد العلوم والرياضيات، تعميم البناء المدرسي الصحي،

تعزيز التعليم الرسمي وتطويره، رعاية التلاميذ الصحية، تعميم دور الحضانة، وتأمين التجهيزات المدرسية. إلا أن التدقيق في آليات التفاوض مع الحكومة وفي الشروط التي توقفت على أساسها الاضرابات، يكشف بسهولة أن تحركات المعلمين كانت تتوقف في كل مرة عند تحقيق ما يخصهم من المطالب، كفئة اجتماعية، مع وعد دائم ببحث الشأن العام لاحقاً. ذلك أن مطالب هذا الشأن كما لاحظنا من لائحتها، مَصوغة أصلاً بصيغة عمومية، يصعب معها تحقيقها بقرار أو مرسوم مثل القضايا المعيشية. لذلك لا يستطيع المرء أن يفسر إعادة إدراجها في البيانات بالطريقة نفسها إلا من قبيل الطقس والتزيين، على غرار البيان الحكومي نفسه، ربما من أجل استرضاء الرأي العام. فيكون المعلمون في جزء من بياناتهم مثل النواب، وفي جزء آخر مثل البيان الحكومي، أي مزدوجي الخطاب، بالمعنى الوارد أعلاه، من حيث استعمال العام مطية للتفاوض على الخاص.

إن حق المعلمين في الدفاع عن حقوقهم كفئة اجتماعية مكرس وصدرت حوله نصوص عن منظمات متعددة، أبرزها الأمم المتحدة. ليس هذا بيت القصيد. بيت القصيد هو الازدواجية المذكورة، أي الإجابة على خطاب الطاقم السياسي بالأسلوب نفسه، وممارسة الضغط عليه من الزاوية نفسها التي يتعامل فيها هذا الطاقم مع الشأن التربوي. وهذا الرجع يظهر أن المعلمين يشكلون في لبنان فئة اجتماعية دون أن يتمكنوا من تشكيل فئة مهنية. وهم بهذا المعنى أقرب في سلوكهم إلى النقابات العمالية منهم إلى نقابات المهندسين والأطباء والمحامين وغيرهم من الأطر وأصحاب المهن الليبيرالية، علماً بأن ثقافتهم ومكانتهم الاجتماعية وسماتهم المهنية (إعداد وتدريب) وطبيعة عملهم تجعلهم في منزلة وسطى بين فئتي النقابات. إن هذه المنزلة تجعلهم، فوق قدرتهم على التحرك الاجتماعي، مؤهلين لترتيب أصول مهنتهم وقواعد ممارستها ولنشوء تيارات بيداغوجية فيما بينهم... تسهم في تعزيز طابعهم المهني وفي تعزيز قدرتهم على التفاوض وتحقيق المطالب فيما يهم الشأن العام، الذي يعبر عنه عادة بتعزيز المدرسة الرسمية.

إن الرجع الذي حاولنا أن نرسمه يكشف على كل حال قوة الضغط السياسي على تحركهم.

ب ـ أما الاختصاصيون في التربية فكانت طريقتهم في الإجابة على متطلبات المؤسسة التربوية في الظروف المعروفة، قريبة أيضاً من البيان الحكومي وإن كان الأمر هنا أكثر تجريداً وأقل شفافية.

ثمة في الكتابات التربوية نزعة، عند البعض، للاستلهام بالأسلوب النقابي، أي لإعادة

كتابة المطالب العامة بأسلوب مُعَزّز بالإنشاء التربوي، حيث الدولة هي حائط المبكى وهي المقصرة. نجد مثل هذا النموذج قوياً في السبعينات، ربما تحت تأثير الأجواء التي كانت سائدة آنذاك. وقد نجد نموذجاً يمزج بين الأسلوب النقابي وأسلوب أهل السياسة، حيث تستعاد الشعارات في سياق أكاديمي. لكن النموذج الأكثر رواجاً في الكتابات التربوية، يقوم على اتخاذ التربية الحديثة كمثال. والمثال هنا أسطوري، أي مبني على تبسيط ما سمع عن أحوال الغرب التعليمية وإزالة الشوائب عنها، وعدم التأمل في مشكلاتها وتناقضاتها. ومع اتخاذ التربية الحديثة كمثال، أو كمقدمة، ينظر إلى الواقع التربوي حولنا باعتباره ناقصاً أو فاسداً. وتكون الخاتمة بالحل، والحل هو في تطبيق المثال. وهذا ما نسميه بنموذج الوعظ التربوي. ذلك أن المثال فكرة مجردة بل قيمة أخلاقية والحل لن يكون قابلاً للتحول إلى تدابير إجرائية. فمن يَقُلْ إن التربية الحديثة تقوم على مبدأ الفروق الفردية أو على تكييف المنهج لحاجات الطفل أو على أخذ حاجات البيئة والمجتمع بعين الاعتبار في التعليم، ويفحص التعليم على ضوء هذا المعيار، ثم يعود فيقترحه، يَلْقَ استحساناً على قوله. ويأتي غيره ويقول كلاماً من نفس العيار. وهكذا دواليك. لكن مثل هذا الكلام، الذي تمتلىء به بطون الكتب الرائجة لا يقدم ولا يؤخر من معرفتنا للواقعة التربوية ولا في اتخاذ التدابير المناسبة لمعالجة ما نعتقد أننا نشكو منه، لذا يقوم التدخل في العملية التعليمية على كاهل الإداريين والاكاديميين، والخبراء الأجانب، وليس على كاهل التربويين.

ويكاد يكون أمثال هؤلاء التربويين غير معنيين بالواقعة التربوية بقدر ما هم معنيون بتقديم صورة الشيخ العالم عن أنفسهم. وكأن الناس عندهم ثلاثة أجناس، عالم مثلهم، ومتعلم مثل قارئهم أو سامعهم، وأمّي بربري مثل من لم يحضرهم. ولهذا الخطاب وظيفته ومنافعه، فهو يسمح بإعطاء مفعول شخصي عن صاحبه، باعتباره مؤهلاً لتولي المناصب. وهو يسمح بتغطية السلوك العملي الذي يفترض أن يجري على قاعدة الانتماء الضيق إلى الجماعة. مثله في ذلك مثل رجل السياسة، ومثل دعاة العروبة الذين يجعلون من خطابهم الوحدوي غطاء لسياستهم القطرية، والعصبية.

ولا نتكلم هنا عن حالات معدودة، بل عن ظاهرة. فهذا النموذج ينسج على منواله طالبو العلم على أيدي أساتذتهم على نطاق واسع، مثلما انكشف لنا من تحليل الأدبيات التربوية التي ظهرت في لبنان بين عامي ١٩٢٠ و١٩٨٧، وهي دراسة لم تنشر بعد، حيث وجدنا أكواماً من الكتابات المتشابهة والسقيمة.

أما المغزى فإن خطاب التربويين هو، في كثير من الأحيان، صورة موضعية للخطاب المزدوج وللحسابات الضيقة، أرستها الضغوط السياسية على القطاع التربوي. فهل تكون

هناك فرصة لأن يقدم الاختصاصيون في التربية لغة تخصهم كمجتمع علمي ومهني؟

ثالثاً - أولويات التدخل

إن لبنان لن يتقدم من جديد، ولن يكون لأبنائه خير فيه، في عصر الثورة التكنولوجية، إذا بقي القطاع التربوي على حاله، أو سار ببطء، فهو تأخر كثيراً لكي يحق له التوقف أو السير ببطء. والقطاع التربوي لن ينهض أو يطور الرأسمال البشري بدون خيارات واضحة تشكل سياسته التربوية للسنين القريبة القادمة.

١ـ على مستوى استراتيجية العمل، ثمة ثلاثة خيارات رئيسية:

أ - سلطة المعايير

أدى تداخل الضغوط المذكورة سابقاً إلى تراكم المشكلات بعضها فوق البعض الآخر، بصورة يصعب حصرها إلّا عن طريق الاختصار والتصنيف. لكن الخيط الرفيع الذي يجمع هذه المشكلات هو إبطال المعايير، الاكاديمية منها أو الفنية أو البيداغوجية أو الإدارية، المنصوص عليها في أنظمة وقوانين، أو المعتمدة كأعراف مهنية.

يمكن فتح أي ملف من ملفات القطاع التربوي لتبيان هذا الامر. بدءاً بملف الجامعة اللبنانية ومروراً بملف المناهج والكتب المدرسية وملف المعلمين وملف الإدارة. وانتهاء بملف التعليم المهني والتقني والتعليم الخاص وغيرها.

في الجامعة اللبنانية ثمة سؤال يطرح نفسه بقوة علينا اليوم هو التالي: ما هي وظيفة الجامعة اللبنانية؟ إذا أخذنا الأمور من زاوية الطلب الاجتماعي على التعليم نقول إنها تلبي هذا الطلب بالفرص الدراسية التي تتيحها. وإذا أخذنا الأمور من زاوية الضغط السياسي، فإننا نقول إنها تخضع له بقدر ما تتاح فيها الفرص المذكورة وفرص التوظيف والانفاق على قاعدة العلاقات الزبائنية داخل الجماعة، وبقدر ما تبقى الأجواء الإيديولوجية للفروع في أحضان الجماعات. لكن إذا طرحنا الأمور من زاوية المجتمع ككل، أي بتعابير متعارف عليها في الأدبيات العلمية، كنشر الثقافة، وتطوير الرأسمال الإنساني، وتطوير المعرفة بمختلف فروعها، فإن الصورة تبدو قاتمة، لا سيما وأن مؤشر الفرص الدراسية أصبح في لبنان خادعاً في بعض الأحيان، وتعود تلك الصورة إلى وهن المعايير.

ففتح الفروع والاختصاصات والشهادات الجديدة، يتم بدون شروط معروفة، أو متفق عليها مهنياً، أو منصوص عليها في عهود أو قرارات أو تشريعات، اللهم إلاّ إذا استثنينا قرارات استحداث هذه الفروع والاختصاصات والشهادات. وقبول الطلاب وحضورهم ومتابعتهم

للدروس ومشاركتهم في الامتحانات، لا يتم في غالبية الكليات، إلا بناء على الشرط الشكلي المتمثل في المستندات المطلوبة للتسجيل. وقبول الأساتذة وحضورهم ومتابعتهم وترقيتهم وأبحاثهم تنظمها المعايير الإدارية. ذلك أنه لم يتسنَّ للجامعة اللبنانية تطوير تقاليد تكون فيها للمعرفة وللمجتمع العلمي سلطة ما، وتكون فيها الشؤون الإدارية خاضعة للشؤون الأكاديمية أو على الأقل مستقلة عنها.

ثم إن المعيار الإداري الذي يمسك بتلابيب العمل الأكاديمي، يصعب أصلاً أخذه اليوم على محمل الجد... فقد تركزت السلطة منذ بداية الثمانينات في يد رئيس الجامعة، وانتقلت منه بعد ذلك إلى وكيل عنه، ثم فصلت الصلاحيات، وذهبت معها آخر إشارات عقلنة السلطة، والعمل المؤسسي.

أما حول المناهج المدرسية فهي لا تقول لنا ما هو المستوى الذي يجب أن يبلغه التلميذ في نهاية المرحلة الابتدائية مثلاً، بالنسبة للغات أو لسائر المواد، حتى يمكن تقييم التلميذ أو أداء المدرسة على أساسه، ذلك أن الأهداف الخاصة بالمراحل غير محددة، وكذلك أهداف غالبية المواد. الأمر الذي لا يوفر قاعدة تشتق منها فوق ذلك الطرائق وأساليب التدريب والاعداد.

والمستوى المفقود الذي نبحث عنه كمعيار، يفترض فوق ذلك أن يدلنا على المعارف والمهارات والقيم. فإذا ما حللنا نصوص المناهج اللبنانية نجدها غير متوازنة، من ناحيتين: الميدان المعرفي يغلب على ما عداه من ميادين، ومستويات التفكير الدنيا (التذكر والفهم) تحتل جل مساحة التعليم وزمانه على حساب المستويات العليا (التحليل، التوليف، التقويم). لهذا كان المنهج اللبناني الذي وضع في بداية السبعينات ذا طابع إملائي أو تلقيني[٣٠]. أضف إلى ذلك ما يعتري المفاهيم من غموض في المواد الاجتماعية (التاريخ والتربية المدنية)، واستعمالها بصورة ملتبسة ومغلوطة[٣١].

إن الطابع الإملائي واللبس في المفاهيم لا يُفضيان إلى أية تنشئة وطنية لأنهما من طينة التنشئة الضيقة، القادرة على محو ما تم حفظه في المدرسة بسبب ما تتمتع به الجماعة السياسية من نفوذ وما تمتلكه من أدوات بث.

ثم جاء اتفاق الطائف ونص على «إعادة النظر في المناهج وتطويرها بما يعزز الانتماء والانصهار الوطنيين والانفتاح الروحي والثقافي وتوحيد الكتاب في مادتي التاريخ والتربية الوطنية». وما كان من المركز التربوي للبحوث والانماء إلّا أن عقد مؤتمراً تربوياً بين ١٨ و٢٠ نيسان ١٩٩١، من أجل إجراء هذا الاصلاح ووضع الخطوط العامة لتوحيد الكتابين

عطفاً على ما ورد في البيان الوزاري لحكومة الوفاق الوطني حول هذه النقطة. تمتاز وثيقة المؤتمر عن نص المنهج السابق بتحديد أهداف لمراحل التعليم، ولكن هذا الامتياز شكلي فقط أو وهمي لأن العبارات المقدمة لا تصلح بتاتاً كمعايير أو كمقياس للتمييز بين مرحلة وأخرى، ولا نشعر أنها وضعت للبنان أصلاً لولا ورود اسمه فيها.

أما بالنسبة للمعلمين فقد أخضع إعدادهم للتوظيف منذ نهاية السبعينات، ودخل دوامة الاختيار على أساس الضغوط السياسية. هذه هي تجربة كلية التربية على الأقل، حيث تضغط على الطلاب، بعد اختيارهم في مجلس الخدمة، ظروفهم الاجتماعية أي العائلية، ومكان إقامتهم، وأولادهم وأعمارهم، وانتقالهم وتنقلهم. فيضغطون بدورهم على الشروط الأكاديمية وأداء الأساتذة. وتدريب المعلمين يجري اليوم في المركز التربوي على أساسين لا يخطران في البال: ما يتوافر من متدربين، وما يتوافر من مدربين. وما زال الصوت مرفوعاً ينادي بتدريب المعلمين. إذا كانت ترجمة هذا النداء ما يجري حالياً أو ما جرى خلال السنوات الأخيرة، فلنقل إن معظم التدريب كان مسرحياً. أما إذا كانت ترجمته أن التدريب يجري على أساس تزويد فئات معيّنةٍ من المعلمين مُعَرَّفَةٍ مسبقاً، بقدر من المعارف والمهارات الموصوفة مسبقاً، في زمن محدد، ومن أجل ممارسة مهام محدودة، فهذا يعني أن التدريب يقوم على معايير وهو يعني أيضاً أن المعلمين ليسوا جميعاً بحاجة إلى تدريب. إن النداء بحاجة إلى إعادة صياغة. فبعض المعلمين يحتاج إلى تأهيل أساسي، ربما ليتمكن من اللغة العربية أولاً، وبعضهم مؤهل لأن يكون مدرباً. إن الهيئة التعليمية غير متجانسة، وأي برنامج تدريبي يجب أن يبنى على مسح أو استقصاء على عينات، بناء على معايير توضع لهذه الغاية، وتكون مفتاحاً لتصنيف المعلمين، وتصنيف الدورات التي يحتاجونها.

للأبنية المدرسية كذلك شؤونها. فالمعايير فيها معروفة بالمقاييس والمواصفات المتعلقة بالأبنية المدرسية والتجهيزات. لكن هناك معايير ذات بعد جيوسياسي. وهذا النوع يشمل جدوى إصلاح مدرسة أو تأهيلها أو هدمها وبناء غيرها، أو بناء مدرسة جديدة في مكان آخر، بالنظر إلى الكلفة وإلى النطاق السكاني الذي تخدمه، ومثل هذا النوع ينطبق اليوم على مشروع تجميع المدارس إذا أردنا أخذ المتغيرات السكانية العميقة التي حصلت خلال السنوات الماضية بعين الاعتبار، من ضمن منظور جديد للخريطة المدرسية.

وللتعليم الخاص معاييره، وكذلك لغيره من الملفات. خلاصة الأمر أن الوجه الأول في وهن المعايير هو التخلي عن تطبيقها تدريجياً خلال السنوات المنصرمة. والوجه الثاني هو عدم ملاءمتها، والحاجة إلى تطويرها. ولن يكون ممكناً تحقيق أي هدف من أهداف السياسة التربوية العقلانية دون إعادة الاعتبار للمعايير، بل وإعطائها السلطة الكافية لصد

الضغوط السياسية الضيقة.

ب ـ إصلاح الإدارة التربوية والجامعة اللبنانية

يخيّل إلينا أن هناك ملفين يحتلان موقع الأولوية في تطوير النظام التربوي بسبب مكانتهما من جملة هذا النظام: ملف الإدارة التربوية وملف الجامعة اللبنانية.

لقد قيل الكثير عن الإدارة، وشكلت لجنة عليا من أجل إصلاحها وضعت تقريراً ضمنته اقتراحاتها حول هذا الاصلاح (٣٠ أيلول ١٩٩٢). لذلك لن نعود إلى مشكلات هذه الإدارة، لكننا نود لفت الانتباه إلى أن أسلوب الإدارة المقبل من أسلوب إصلاحها اليوم. لقد أصبح من أَلِفْباء التنظيم الإداري المرن والفعّال والمنضبط في الوقت عينه، أن تنظم هذه الإدارة على قاعدة الأهداف والوظائف. بحيث تخصص لكل وظيفة وحدة إدارية. وهذه الوحدة تكبر أو تصغر تبعاً لموقع هذه الوظيفة من جملة الوظائف، ومستلزماتها من الكادر البشري. وهذا بخلاف المبدأين اللذين ارتكز عليهما تنظيم وزارة التربية سابقاً، ويرتكز عليهما إصلاحها اليوم (التقرير المذكور)، وهما المبدأ البيروقراطي، أي الحصري والمركزي، ومبدأ التقاسم أي وضع الهيكلية بصورة يكون فيها لكل جماعة من السلطة مقدار.

أما وظائف الإدارة التربوية التي تفرض تنظيمها، فهي معروفة: التخطيط، التسيير والرقابة، وضع المناهج وتطويرها، جمع المعطيات وتحليلها، رعاية شؤون الموظفين، إجراء الدراسات والبحوث لا سيما التطبيقية منها، صيانة الأبنية المدرسية وتأهيلها، تدريب المعلمين، وضع الاختبارات التحصيلية، وتطويرها وتنظيم الامتحانات الرسمية، إلخ. فإذا تيسر لكل وظيفة وحدة، وكان للتنسيق بين الوحدات وحدة، وللإدارة التربوية رأس واحد يتخذ قراراته استناداً إلى مدخلات تأتيه من مختلف الوحدات، أفسحت الفرصة مجدداً لعقلنة الإدارة ولإعطاء القطاع التربوي ديناميكية جديدة، تقوم على توزيع العمل وعلى تفويض السلطة، وعلى المحاسبة على أساس المعايير والأهداف.

وإذا كانت الإدارة تمسك بتلابيب القطاع التربوي، فتتركه على غاربه، أو تلجمه أو تطوره، فإن هذا القطاع يحتاج إلى قوى بشرية تَسِمُ بكفاءاتها تطور هذا القطاع برمته وإعداد هذه الكفاءات يتم في الجامعة اللبنانية. إن إصلاح هذه الجامعة يحتل أولوية مزدوجة المفاعيل: لجهة إعداد معلمي المستقبل أكانوا ابتدائيين أو ثانويين أكاديميين أو تربويين، ولجهة إعداد سائر القوى العاملة المتخصصة، الملتحقة بأجهزة الدولة أو بالقطاع الخاص، في الأعمال الإدارية أو الفنية أو الفكرية.

وهذا الاصلاح سوف يفقد معناه، ويصبح نوعاً من إعادة ترتيب لأمور اختل توازنها في

الحسابات السياسية، فيما إذا أغفل السؤال الأول: ماذا نريد من جامعتنا الوطنية أن تقدم لهذا المجتمع؟ وعندما نطرح الأمور من زاوية الزمن الطويل والمساحة الاجتماعية الواسعة، يصبح الاتفاق ممكناً على أمور عديدة تنهشنا فيها الضغوط الضيقة.

ج ـ تكوين المجتمع المهني

لقد نجحت السياسات الضيقة في حصر أهل التربية، من معلمين وأساتذة، في نطاق فئة اجتماعية متحفزة دوماً للتحرك دفاعاً عن حقوقها. ولا تسعى الجماعات السياسية التي تعيش من تدهور الدولة إلى غير ذلك. والدولة لا تقوم على أعمال تحقيق بعض المطالب أو عدم تحقيقها، بل تتقوى من المجتمعات المهنية التي تؤمن لها قاعدة عقلانية في التعامل مع الشأن العام. بعض الجماعات مهتمة بقيام الدولة، وبعضها الآخر غير مهتم. لكن أهل التربية، مثل غيرهم من الفئات الوسطى، لن يكون لهم مستقبل مع تدهور الدولة. إنهم معنيون جداً بإحياء هويتهم كمجتمع مهني، باستقلالية نسبية عن الدولة، أي بعيداً عن ما يسمى بالحركات المطلبية. وهذا أقوى للمدرسة ولأهل التربية وللدولة معاً. فتكوين الجمعيات والنوادي التربوية، وعقد المؤتمرات والحلقات، وإصدار النشرات والدوريات، وجمع المعلومات ووضع الأدلة، على غرار ما يفعله القضاة والمهندسون والأطباء والتجار والصناعيون هو أولى بأهل التربية، الاختصاصيين في ترتيب المعرفة وتداولها، مثلما هم أولى بتطبيق المعايير وتطويرها.

٢ـ أما على مستوى الأهداف والسياسات التربوية فمن الضروري تقديم أربعة خيارات على غيرها:

أ ـ تحسين نوعية التعليم: ويقوم على تطبيق المعايير وتطويرها، وعلى جملة من المشروعات التجديدية والرائدة، وعلى التحفيز وتشجيع الامتياز، ويشمل جميع عناصر التعليم (المدرسة، الكتاب، المعلم، الامتحان، ...إلخ) وجميع المراحل، وجميع أنواع التعليم، من عام ومهني ومن رسمي وخاص.

ب ـ رفع مكانة التعليم الرسمي من مجمل القطاع: وهذا الرفع يعني استقطاب قاعدة أوسع من الطلاب لا تقل عن ٦٥٪ في المرحلة الثانوية خلال السنوات الخمس القادمة. والهدف منه ثلاثي الأبعاد: يعطي للدولة أولاً مكانة أقوى في المجتمع بصفتها مرجعاً ونموذجاً للوحدة الوطنية، ويعطي للجمهور المدرسي ثانياً فرصاً أقوى للعشرة أو الاختلاط الاجتماعي باعتبارها الطريق الذي تعبره الوحدة الوطنية وتتولد بواسطته الأفكار الجديدة الواسعة الأفق، وهو يؤمن ثالثاً التوازن الاجتماعي في الخدمات التربوية.

ج ـ تشقيل القدر المشترك من الثقافة السياسية في المناهج التعليمية: إن اتفاق الطائف أقر توحيد كتابي التاريخ والتربية المدنية، لكن هذا التوحيد لن يفيد إذا كان قسرياً، وإذا لم يقدم معرفة تاريخية ومدنية مقنعة فيها منهجية هذين الحقلين المعرفيين وفيها صورة للوطن تنتمي إليه الجماعات، ودولة تسمو عليها.

د ـ تقوية العلم والتكنولوجيا: ذلك أن التوازن السابق في مناهج التعليم العام والجامعي، كان يلبي بصورة أو أخرى قطاع الخدمات والتجارة، ولا يظن أن مستقبل لبنان الاقتصادي سوف يقوم على هذا القطاع بنفس المعنى ـ أي فروع النشاط ووسائل الإنتاج ـ المعروف في الماضي. إن التقدم الذي حصل في حقل الاتصالات ومكاتب الخبرة واحتمالات التصنيع المرجحة في لبنان، وما يفرضه الوضع العالمي على لبنان، المنفتح على مختلف الجهات، كلها أمور تدفع إلى تقوية تعليم العلوم والتكنولوجيا على مختلف الصعد، وهذا يفترض تعديل المناهج والكتب المدرسية بناء على هذا المعيار، وتعديل هيكلية التعليم الثانوي، كاستحداث بكالوريا تكنولوجية، تكون مشتركة بين التعليمين العام والمهني، ويفترض أيضاً إعادة تعريف بعض كليات الجامعة اللبنانية وتنظيمها على ضوء هذا الخيار.

(١) أنظر حول خطاب المقاصديين: الأيوبي، جهينة: **جمعية المقاصد الخيرية الاسلامية في بيروت**، الجامعة الأميركية في بيروت، ١٩٦٦.

(٢) أنطون، جوزف وأبو رجيلي، خليل: **عائدات النظام التربوي في لبنان للسنة الدراسية ١٩٧٢ ـ ١٩٧٣**، بيروت، المركز التربوي للبحوث والانماء، ص ص ٨٧ ـ ٨٩.

(٣) *Population et conditions de vie dans la région métropolitaine de Beyrouth*, Mass Institute, 1986, p. 46.

(٤) UNESCO, *Statistical Yearbook*, 1991.

(٥) قدرت اليونسكو النسبة بـ ١٩,٩٪. أنظر **المرجع نفسه**، وتوصلت دراسة ماس إلى أن النسبة في بيروت الكبرى بلغت ١٥٪ عام ١٩٨٦. أنظر *Population...*، **المرجع المذكور**.

(٦) وزارة التصميم العام، **القوى العاملة في لبنان ـ تحقيق احصائي بالعينة ١٩٧٠**، بيروت، تموز ١٩٧٢.

(٧) معلوف، نايف وأبو رجيلي، خليل: **الوضع التربوي في لبنان ـ واقع ومعاناة**، وزارة التربية الوطنية والفنون الجميلة، ١٩٨٧، ص ١٥٨.

(٨) فاعور، علي: **بيروت (١٩٧٥ ـ ١٩٩٠) ـ التحولات الديمغرافية والاجتماعية والاقتصادية**، بيروت، المؤسسة الجغرافية، ١٩٩١، ص ص ٢٥٢ـ ٢٥٨.

(٩) أنظر «الحرب والسلطة في المدرسة»، ص ٦١ وما بعدها من هذا الكتاب.

(١٠) معلوف، وأبو رجيلي: **المرجع المذكور**، ص ٩٨.

(١١) أنظر على سبيل المثال تقرير رقم ٣٤١٠/ ص ٢، تاريخ ١٩٨٦/١١/١٧.

(١٢) ثمة معايير موضوعية سابقاً للبناء المدرسي (المرسوم رقم ٣٩٣٩ تاريخ ١٩٦٦/٢/٢٧ والمرسوم رقم ٢٦٨١ تاريخ ١٩٧١/١/١٩). لكن هذه المعايير بحاجة إلى مراجعة وتوسيع أخذاً بعين الاعتبار المعطيات الطبيعية في المناطق اللبنانية، والتطورات التي حدثت في حقل الهندسة المدرسية والتجهيزات (من مختبرات ومواد تعليمية).

(١٣) C.D.R., MALT, *Sectorial Study on Education in Lebanon. Buildings and Equipments Rehabilitation Costs for a Sample of 60 Schools*, 1987.

(١٤) الأمين، عدنان: **التعليم والتفاوت الاجتماعي في مدينة صيدا**، صيدا، المركز الثقافي للتعليم والدراسات الجامعية، ١٩٨٠.

(١٥) UNESCO, *Statistical Yearbook*, 1991.

(١٦) IBRAHIM, Abdallah, *Travail et travailleurs dans l'entreprise industrielle libanaise, le cas de la S.C.L.*,Thèse de doctorat, 3ème cycle, Paris-Nanterre, 1977.

(١٧) الحوري، مروان وغيره: **العلاقة بين التربية وسوق العمل في لبنان ـ قطاع التجارة والخدمات**، بيروت، المركز

التربوي للبحوث والانماء، ١٩٨٠.

(١٨) مجلس الانماء والاعمار، **الدراسة القطاعية للتربية في لبنان - التعليم المهني والتقني**، ١٩٨٧.

(١٩) أنظر على سبيل المثال، طبارة، رياض: «التنمية العربية والموارد البشرية اللبنانية»، **المستقبل العربي**، عدد ٤٧ (١٩٨٣)، ص ص ٨٩ - ١٠٥.

(٢٠) أنظر: «تطور الفرص الدراسية»، ص ١٥٥ وما بعدها من هذا الكتاب.

(٢١) جريدة النهار ١٩٩٢/٤/٢٢.

(٢٢) في: خوري، يوسف قزما (اعداد وتحقيق): **البيانات الوزارية اللبنانية ومناقشاتها في مجلس النواب ١٩٢٦- ١٩٨٤**، بيروت، مؤسسة الدراسات اللبنانية، ص ٧٤٤، ١٦٢٥.

(٢٣) أنظر حول اللغة العمومية في البيان الوزاري:

SALIBA, Gaby, *La politique de l'éducation au liban en matière d'obligation scolaire 1943-1975*, thèse de doctorat, 3ème cycle, Sorbonne, Paris V, 1978, pp 85, 86, 130.

(٢٤) نخلة، سليمة نقولا: **كيف يولد التشريع التربوي في لجنة التربية النيابية**، رسالة كفاءة في التعليم الثانوي، الجامعة اللبنانية، كلية التربية، الفرع الأول، ١٩٨٣.

(٢٥) النهار ١١/١٢، ١١/١٨، ١١/٢٠، ١/١٠ والسفير ١١/٩، ١١/١١، ١١/١٣، ١١/٢٥، ١١/٢٧ واللواء ١٢/١٠، ١٢/١٤، ١/١٨ والديار ٢/٩، ٢/١٢، ٢/١٥، ٢/١٦.

(٢٦) النهار ١١/١٣ والديار ١٢/١٢ و١٢/١٣.

(٢٧) الديار، ١٩٩٢/٢/١٦.

(٢٨) النهار والسفير ١٩٩٢/١١/٢٦.

(٢٩) النهار ١٩٩٢/١١/٢٦، واللواء ١٩٩٢/١٢/١٠.

(٣٠) أنظر: «مناهج التعليم العام»، ص ١٢١ وما بعدها من هذا الكتاب.

(٣١) أنظر:

- السموري، فادية: **مادة التربية المدنية والتثقيف السياسي في المدارس اللبنانية، دراسة تحليلية**، رسالة دبلوم دراسات معمقة، معهد العلوم الاجتماعية - الفرع الأول، الجامعة اللبنانية، ١٩٨٤.
- مسرة، انطوان: **وظيفة الدولة التربوية في مجتمع متعدد الأديان: الحالة اللبنانية**، ورقة مقدمة إلى برنامج الندوات الخاصة بالتعليم والوحدة الوطنية، بيروت، الجامعة الأميركية، دائرة التربية، ٢٨ نيسان ١٩٩١.

WEHBE, Nakhlé & El AMINE, Adnan, *Système d'enseignement et division sociale au Liban*, Paris, Le Sycomore, 1980, pp.131-155.

تعليم التاريخ والمدنيات ومسألة التنشئة الوطنية(*)

حتى سنتين فقط كان من الصعب اقناع الكثيرين بالدور المحدود للمدرسة في التنشئة السياسية، والتنشئة الوطنية تجمع السياسة والمدنيات، إلى أن انهارت الدول الاشتراكية، الواحدة بعد الأخرى، بدءاً بسقوط جدار برلين في خريف ١٩٨٩. لقد أظهر العنف الشعبي تجاه النظام الاشتراكي، ولا سيما التيار المعادي للماركسية اللينينية في الاتحاد السوفياتي (سابقاً) ولوحدة هذا الاتحاد مؤخراً، هشاشة التنشئة السياسية التي قامت على أكتاف وسائل الإعلام والأحزاب والمدرسة، في ظروف غير مؤاتية وبالأحرى مولدة لاتجاهات سياسية معاكسة. أما في الدول العربية ذات الخطاب العروبي فالحركات الأصولية التي تظهر على المسرح السياسي حيناً وتنتقل إلى الكواليس حيناً آخر، عنفاً أو خطاباً، تكشف بدورها الضعف النسبي للتنشئة السياسية في المدرسة في ظروف حبلى بالتناقضات الاجتماعية والصراعات السياسية. ولا نظن أن الدول المتقدمة بمنأى عن وجود هذا الشرخ بين ما تنقله المؤسسة التعليمية من رسالة وبين ما يتناقله المعلمون والخريجون. فالسود في أميركا لا يعصي عليهم إيجاد الأدلة اليومية على أن الديمقراطية وحقوق الإنسان وما إلى ذلك من عناصر في الإيديولوجيا الليبرالية مُتَحَقِّقةٌ في جزء من المساحة الاجتماعية ومهيضة الجناح في جزء آخر منها، مما يجعلهم على مسافة أكبر من هذه القيم بالمقارنة مع مواطنيهم البيض.

لا نود من هذه الإشارات السريعة، المأخوذة من مجريات الأحداث المعروفة أو من نتائج الدراسات أن نحل دمغة محل دمغة. أي أن نذهب من نزعة تعطي لخريجي المدارس

(*) العنوان الاصلي: «التنشئة الوطنية واللحمة العصبية حدود دور المدرسة وآفاقه». ورقة قدمت في إحدى الندوات التي نظمتها دائرة التربية في الجامعة الأميركية (٩٢/٤/٧ ـ ٩٢/٦/٢) حول «التعليم والوحدة الوطنية في لبنان، بتاريخ ٩٢/٤/١٥.

سمة مدرسية لا فكاك منها وكأن المدرسة مصنع، إلى نزعة تنزع عن المدرسة أي مفعول أو تجعل مما تُشْرِبُهُ للتلاميذ قابلاً للتحلل السريع في أية لحظة وكأن المدرسة منتزه أو معبر. ولا نريد أن نجعل من وضع المدرسة ومفاعيلها متشابهاً بين الأنظمة السياسية المتعددة في العالم. نريد أن نبيّن فقط أن مفعول المدرسة في التنشئة السياسية هو مفعول نسبي، نسبة إلى موضوعات التنشئة، ونسبة إلى النظام السياسي العام وحدة تناقضاته ووجهتها، ونسبة إلى النظام التربوي وطريقة عمله. والتنشئة الوطنية في لبنان حالة من الحالات التي تستحق التأمل والتحليل، ليس فقط لأن الكثيرين منا ينظرون إلى اليوم الذي يتوافر فيه الحد الأدنى الضروري من التنشئة الوطنية، وإنما أيضاً باعتبار لبنان يمثل نموذج النظام القائم على التعدّد، ودروسه تنقل على غيره، مثلما يستفاد فيه من دروس الأنظمة المتشابهة.

أولاً: انقسام المدرسة اللبنانية

الحديث عن تباين القيم السياسية المبثوثة في الكتب المدرسية بين المدارس الإسلامية والمدارس المسيحية في لبنان حديث قديم. أظهره صراحة منذ القرن الماضي الخطاب التربوي لأهل التربية هنا وهناك. فقد تمسك المثقفون المسيحيون بالتعددية، واعتبروا أن تاريخنا يمتد في أصوله نحو الفينيقيين وفي تكونه نحو فرنسا وأوروبا وفي مآله نحو لبنان الفريد والمتميز عن جيرانه. ودعا المثقفون المسلمون إلى سحب أطفال المسلمين من مدارس الارساليات التي تبث الدعاية المناهضة للإسلام وتحدث تفاوتاً في جسم المجتمع... إلخ. وفي مطلع السبعينات صار موضوع تعدد التعليم واحداً من القضايا الخلافية الرئيسية في لبنان، وكان مصطلح «التعليم الطائفي» ينقل ضمناً وصراحة دلالة هذا التباين.

في تلك الفترة، بداية السبعينات، أجرى نخلة وهبة الدراسة الوحيدة المعروفة التي قارنت بين مضامين التعليم في الكتب المدرسية المعتمدة في كل من المدارس الإسلامية والمسيحية، بطريقة مكمّمة مضبوطة. ونود أن نعود مجدداً إلى بعض النتائج التي توصل إليها لإظهار معنى هذا التباين.

أثبتنا في الجدول الوارد على الصفحتين ٤٠ و٤١ بعض نتائجه وهي تظهر ما يلي:

ـ أن «الوطن» لم يكن في الثقافة المسيطرة لدى المسيحيين هو نفسه في الثقافة المسيطرة لدى المسلمين. في الأول لبنان وطن مستقل والوطنية هي دفاع عن الاستقلال وولاء للوطن، وفي الثانية هو عربي الطابع، وهو جزء من الوطن العربي الكبير.

ـ أن الاستقلال موضوع مهم في الكتب المعتمدة في المدارس المسيحية وأقل أهمية في كتب المدارس الإسلامية. وهو مقترن برؤساء الجمهورية في الأولى وبرؤساء الحكومة في الثانية، لأن صور هؤلاء أو أولئك فقط هي التي تظهر في الكتاب المدرسي.

ـ أن الكتب المسيحية والكتب الإسلامية لا تقدّم للتلميذ اللبناني بطلاً واحداً مشتركاً. لكل طائفة بطلها أو أبطالها. وكل طائفة اختارت بطلاً أو أبطالاً من هوية معينة. ثم إن البطل يدافع عن الاستقلال أي ضد الخارج في كتب المدارس المسيحية وهو ثائر ضد الظلم والسلطة في كتب المدارس الإسلامية.

ـ أن الانتداب الفرنسي يحظى بالعناية في الكتب المعتمدة في المدارس المسيحية ويهمل في كتب المدارس الإسلامية، والعكس صحيح بالنسبة للمشكلة الفلسطينية. وفي كل من الحالتين طرح متميز لكل من القضيتين.

ـ أن الكتب المذكورة «تثقل» الحقب التاريخية بصورة متفاوتة: فتعطى حصة أكبر للتاريخ القديم في كتب المدارس المسيحية حيث للفينيقيين حصة مرموقة، وتعطى في الكتب المدرسية الإسلامية حصة أكبر للتاريخ الحديث، حيث للقضية الفلسطينية والثورة السورية حصة مرموقة. أما عن التاريخ الوسيط فتهمل الحروب الصليبية ويطول الحديث عن الحقبة الإسلامية في الكتب المعتمدة في المدارس الإسلامية بخلاف ما يجري في الكتب المعتمدة في المدارس المسيحية.

ـ أن الارساليات الأجنبية ذات غايات سامية من جهة ومشكوك بأمرها من جهة ثانية.

والملفت للنظر في نتائج وهبة أن مضامين الكتب المعتمدة في المدارس الرسمية هي في غالب الأحيان متماثلة مع مضامين الكتب المعتمدة في المدارس المسيحية. ونحن ميالون بقوة إلى تصديق هذا النتائج لأنها تفسّر الموقف الإسلامي من سياسة الدولة التربوية خلال السبعينات والثمانينات، وتفسّر في الوقت عينه التغييرات التي أجرتها الإدارة المدنية في جبل لبنان الجنوبي في كتب التاريخ والتربية المدنية في النصف الثاني من الثمانينات.

لنقارن بين الكتب التي وضعتها الإدارة المدنية والكتب الرسمية، وبالتحديد بين كتاب التاريخ للصف الخامس الابتدائي الموضوع من قبل المركز التربوي للبحوث والانماء (وزارة التربية) والمعتمد في المدارس الرسمية، وذاك الذي وضعته الإدارة المدنية في جبل لبنان والمعتمد في مدارس تلك المنطقة. الرسمية والخاصّة. وهي مقارنة تسمح لنا برصد رجع إحدى الجماعات الاسلامية على الرسالة السياسية الرسمية وتالياً بربط التشريب السياسي مجدداً بالجماعات السياسية (الطوائف). وبما أن الكتابين المقارنين قيد الاستعمال حالياً، أي بعد انتهاء الحرب وقبل أن تنظم وزارة التربية شؤونها مجدداً، تطبيقاً لاتفاق الطائف، فإن هذه المقارنة سوف تسمح أيضاً بالتحقق من فرضية أن الفارق في التشريب السياسي اليوم هو أكبر وأكثر جهراً مما كان عليه في الكتب التي حلّلها وهبة، أي أن الحرب الأهلية زادت اللحمة العصبية وضيقت نطاق التنشئة الوطنية.

جدول رقم ١: مقارنة بين بعض عناصر مضمون كتب التاريخ في المرحلة الإبتدائية (١٩٧٤)[1].

المدارس المسيحية	المدارس الإسلامية	المدارس الرسمية
الوطن ـ الإستقلال ـ لبنان ـ أرض / ولادة	ـ عربي ـ يهودي ـ أرض / إقامة	(مثل المدارس المسيحية)
الإستقلال ـ ٤٥ مرة ـ ١, ٣٪ من الأسطر ـ قبل ١٩٤٣ ـ رؤساء الجمهورية ـ إنزعاج الفرنسيين من الوطنيين/ اللبنانيين ـ التمثيل الدبلوماسي/ العلاقات الدولية / الأمم المتحدة	ـ ١٩ مرة ـ ٢,٧٪ من الأسطر ـ منذ ١٩٤٣ ـ أول رئيس جمهورية/ رؤساء الحكومات ـ إنزعاج الفرنسيين من ميول رياض الصلح العروبية ـ طلب مساعدة مصر عند توزيع الحقائب	ـ ٣٦ مرة ـ ٣, ٤٪ من الأسطر
البطل ـ هنيبعل، يوسف كرم، غانم أبي سمرا، يوسف شنتيري، أحمد داغر (فينيقي + ٤ لبنانيين) ـ «في كنيسة. . . » ـ ضد الخارج/ من أجل الإستقلال	ـ شبلي العريان، عنترة (لبناني + عربي) ـ «بطل درزي» ـ ضد السلطة	ـ فخرالدين، صلاح الدين (لبناني + مسلم) ـ «بطل الإسلام». ـ من أجل الإستقلال
الإنتداب الفرنسي ـ ٣٪ من الأسطر ـ تدريب اللبنانيين على الحكم الذاتي	ـ ٠,٥ من الأسطر	(مثل المدارس المسيحية)

المدارس المسيحية	المدارس الإسلامية	المدارس الرسمية
المشكلة الفلسطينية ـ ٨, ٠٪ من الأسطر ـ لبنان ساعد أشقاءه	ـ ٣, ٣٪ من الأسطر ـ إستقلال الدول العربية يبقى منقوصاً ـ العرب والقدس/ المسجد الأقصى ـ قضية إسلامية	ـ صفر ٪ من الأسطر
حقب تاريخية تاريخ قديم ـ ١٨٪ من الأسطر ١٦٢٢ ـ ١٩١٣ ـ ٦٦٪ ١٩١٤ ـ ١٩٧٠ ـ ١٦٪	ـ ٩٪ ـ ٦٥٪ ـ ٢٦٪	ـ ١٧٪ ـ ٧٢٪ ـ ١١٪
عهود مثقلة تاريخ قديم ـ الفينيقيون تاريخ وسيط ـ الحروب الصليبية تاريخ حديث	ـ الإنسان الأول ـ الإسلام ـ القضية الفلسطينية والثورة السورية	(مثل المدارس المسيحية)
التعليم الدور الحضاري للإرساليات	ـ الدور التبشيري للإرساليات	

الكتب المدرسية التي جرى تحليلها كانت تُعلّم في الصّفين الثالث والخامس الإبتدائيين وهي على التوالي:

ـ الكتب المعتمدة في المدارس الرسمية:

تاريخ بلادي، بيروت، مكتبة بدران، ١٩٧٠.

التاريخ الجديد، بيروت، دار الكتاب اللبناني، ١٩٧٢.

ـ الكتب المعتمدة في المدارس الإسلامية:

فروخ، عمر: **تاريخنا المصور**، بيروت، دار المقاصد، ١٩٧٢، الجزء الأول.

تاريخنا المصور، بيروت، دار المقاصد، ١٩٧٢، الجزء الرابع.

ـ الكتب المعتمدة في المدارس المسيحية:

إلياس، جوزف: **دروس التاريخ**، بيروت، دار المشرق، ١٩٧٢، الجزء الثاني.

إلياس، جوزف: **دروس التاريخ**، بيروت، دار المشرق، ١٩٧٢، الجزء الرابع.

يستدل من الجدول رقم ٢ أن هناك تبايناً في الموضوعات المختارة، وتبايناً في الحصص المعطاة للموضوعات المشتركة، وتبايناً في المعنى والدلالة في هذه الموضوعات.

جدول رقم ٢: مقارنة توزيع الدروس والصفحات في كتابين للتاريخ.

الموضوعات	المركز التربوي		الإدارة المدنية	
	عدد الدروس	عدد الصفحات	عدد الدروس	عدد الصفحات
١ ـ العثمانيون	٢	٢٥	١	٤
٢ ـ الإمارة المعنية	—	—	١	٤
٣ ـ فخر الدين	٢	١٤	١	٧
٤ ـ الشهابيون	١	٦	١	٥
٥ ـ بشير الثاني	٣	٢٠	—	—
٦ ـ الحكم المصري	—	—	١	٥
٧ ـ القائمقاميتان	١	٦	١	٥
٨ ـ التدخل الأجنبي	—	—	١	٤
٩ ـ المتصرفية	١	٦	١	٧
١٠ ـ النهضة الفكرية	١	٨	—	—
١١ ـ الحرب العالمية الأولى	١	٨	١	٥
١٢ ـ لبنان خلال الحرب العالمية الأولى	١	٦	—	—
١٣ ـ الثورة العربية الكبرى	—	—	١	٥
١٤ ـ الإنتداب الفرنسي	٢	١٢	٣	١٧
١٥ ـ الإنتداب البريطاني	—	—	٢	٩
١٦ ـ الحرب العالمية الثانية	١	٨	١	٥
١٧ ـ الاستقلال	٢	٢٠	١	٤
١٨ ـ القضية الفلسطينية	—	—	٢	١٠
١٩ ـ النضال الوطني في لبنان	—	—	١	٦
٢٠ ـ لبنان بين عامي ١٩٥٨ ـ ١٩٧٥	—	—	١	٤
٢١ ـ اكتشاف القارات	١	٧	—	—
٢٢ ـ أهم الإنجازات العلمية المعاصرة	١	٧	—	—
المجموع	٢٠	١٥٦	٢١	١١٠

الكتابان اللذان جرى تحليلهما هما:

المركز التربوي للبحوث والإنماء: **التاريخ**، السنة الخامسة الإبتدائية، ط ١، ١٩٨٥، ١٥٦ص.

المركز الوطني للمعلومات والدراسات: **التاريخ**، السنة الخامسة الإبتدائية، ١٩٨٦، ١١٠ص.

أ ـ التباين في الموضوعات

ألغى كتاب الإدارة المدنية ثلاثة دروس عن بشير الثاني، نتيجة موقف من هذا الأمير، وثلاثة دروس أخرى (رقم ١٢، ٢١، ٢٢) لكي يتمكن من إجراء إضافات جديدة على الأرجح. أما الإضافات فتتناول الإمارة المعنية، الحكم المصري، الثورة العربية الكبرى، الانتداب البريطاني، القضية الفلسطينية. وهي موضوعات تُوَسِّعُ بقوة الحيز الخاص بالدروز والعرب، وأضاف أيضاً موضوعات التدخل الأجنبي والنضال الوطني في لبنان، ولبنان بين عامي ١٩٥٨ ـ ١٩٧٥، وهي موضوعات يغلب عليها طابع البرنامج السياسي.

ب ـ التباين في الحصص

أما الموضوعات المشتركة فقد قلّص كتاب الإدارة المدنية الحجم المعطى في كتاب المركز التربوي للعثمانيين، وفخر الدين، والاستقلال. وزاد من حجم موضوع الانتداب الفرنسي.

ج ـ التباين في المعنى والدلالة

فخر الدين الثاني	في كتاب **المركز التربوي:** وطد الإمارة ووسعها وأقام علاقة تحالف مع توسكانة وسافر إلى أوروبا وحصل منها على مساعدات. وسُمّي بسلطان البر. نظم إمارته وجيشه وشجع التعليم والزراعة. وفي كل ذلك كان يقتدي بأوروبا ويتعاون معها. وكان ذا نزعة استقلالية عن الدولة العثمانية. أمّا في كتاب **الإدارة المدنية:** تحالف مع بعض الأسر وقضى على بعض الاقطاعيين. وحّد الإمارة وأسس جيشاً قوياً وتفاوض مع توسكانة لتزوده بالسلاح والخبراء. «وكان أعظم حاكم عرفته المقاطعات اللبنانية». (أوروبا شبه غائبة في صورة الأمير التي ظهّرتها الإدارة المدنية).
بشير الثاني	في كتاب **المركز التربوي:** يُنعت بـ «الكبير»، قويّ الإرادة، صارم، ثاقب البصيرة، متشدد مع خصومه، وطد سلطته. كما قضى «على بعض معارضيه من رجال الاقطاع وكان آخرهم بشير جنبلاط». وكان شديداً مع اللصوص وقطاع الطرق. اشتهر بالعدل بين المتخاصمين. بنى قصر بيت الدين والجسور والملاعب وشجع التعليم وبنى المدارس. (ثلاثة

دروس). أمّا في كتاب **الإدارة المدنية:** تميّز بالدهاء والغدر وحبه للبطش والتسلط. وقد حال أعيان الدروز بقيادة الشيخ بشير جنبلاط دون أن يقدم مساعدة للفرنسيين. اعتمد سياسة التفريق والدسائس بين الزعماء المحليين (ص ٢٢). وعندما خلفه بشير الثالث سار على سياسته المنحازة بمصادرة أملاك الدروز والتضييق عليهم وإثارة الفتن الطائفية (ص ٣١).

القائمقاميتان (ثورة الفلاحين)

في كتاب **المركز التربوي:** شكل الفلاحون جمعيات وانتخبوا طانيوس شاهين، وهو بيطار من بلدة ريفون، قائداً عاماً عليهم، وقد أصدر لأول مرة في تاريخ لبنان أحكاماً باسم الجمهورية اللبنانية. لم تستمر ثورة الفلاحين طويلاً إذ سرعان ما توسط بعض رجال الدين وقناصل الدول الأجنبية... إلخ.(ص ٧٠ـ ٧٢). أمّا في كتاب **الإدارة المدنية:** ثار الفلاحون بقيادة طانيوس شاهين على مشايخهم من آل الخازن وطالبوا برفع الظلم عنهم وإلغاء الامتيازات الاقطاعية. «إلّا أن الدولة العثمانية أعادت آل الخازن إلى منازلهم بعد تدخل قناصل الدول الأوروبية والبطريركية المارونية»(ص ٣٢ـ ٣٣).

الانتداب الفرنسي:

في كتاب **المركز التربوي:** لم يرض السوريون واللبنانيون بالحكم الفرنسي بعد تخلصهم من الدولة العثمانية فقاموا بعدة ثورات ضد الحكم الفرنسي. ولما لم تستجب فرنسا إلى رغباتهم اندلعت الثورة الكبرى في سورية سنة ١٩٢٥. وما لبثت أن امتدت إلى مناطق واسعة من لبنان. فمنيت الجيوش الفرنسية بخسائر كبيرة ...(ص ١٠٧). أمّا في كتاب **الإدارة المدنية:** انقسم سكان دولة لبنان الكبير إلى فريقين:

أ ـ فريق ذي توجه عربي إسلامي رفض الانتداب وعد دولة لبنان الكبير تجزئة اصطناعية لسورية.

ب ـ فريق ذي توجه انعزالي قال بتميز لبنان عن محيطه العربي والإسلامي، وتعاون مع الانتداب الفرنسي وكان هذا التوجه واسع الانتشار بين صفوف المسيحيين كافة والموارنة خاصة (ص ٦٠).

الحرب الأهلية اللبنانية

آخر فقرة في كتاب **الإدارة المدنية:** «استمر الانقسام بين

اللبنانيين حول العمل الفدائي ومسألة إصلاح النظام، حتى بلغ مرحلة الانفجار والصدام المسلح في مطلع سنة ١٩٧٥، إثر اغتيال المناضل معروف سعد، واعتداء القوات الإنعزالية على ناقلة ركاب في عين الرمانة، وقتل ركابها الفلسطينيين واللبنانيين. وكانت هذه الحادثة بداية الحرب الأهلية اللبنانية التي افتعلتها القوى الإنعزالية اللبنانية المتعاونة مع الغرب وإسرائيل، للقضاء على المقاومة الفلسطينية والحركة الوطنية اللبنانية والمحافظة على نظام الحكم القائم، الذي يكرس مكاسبها وامتيازاتها» (ص ١٠٩).

الصور المثبتة

(في الدروس الأربعة الأخيرة) في كتاب **المركز التربوي**: بشير الجميل، أمين الجميل، لوحة الجلاء، مصرف لبنان، سد القرعون، المشروع الأخضر، محطة الجية، اوتوستراد جونيه، مطار بيروت، المدينة الرياضية، محطة العربانية، المركز التربوي للبحوث والانماء (والاكتشافات العلمية). أمّا في كتاب **الإدارة المدنية**: بشارة الخوري، رياض الصلح، مجيد أرسلان، تيودور هرتزل، جمال عبد الناصر، فلسطينيون في المخيمات، حاييم وايزمان، دافيد بن غوريون، موشيه دايان، غولدا مائير، كمال جنبلاط، مدافن شهداء ١٩٥٨، كميل شمعون، صائب سلام، رشيد كرامي، صبري حمادة، فؤاد شهاب، شارل الحلو، سليمان فرنجية، كمال جنبلاط، معروف سعد.

يقدم كتاب **المركز التربوي** تاريخاً للبنان تعود قواعده الحديثة إلى فخر الدين، يعرف بخصوصيته، بعلاقته بالغرب وبمنجزاته، بينما يبيّن كتاب الإدارة المدنية خطأ الصيغة التي ابتدأت مع القضاء على بشير الثاني والتي شارك الغرب المسيحيين الموارنة في إرسائها وظهرت إرهاصات رفضها أكثر من مرة حتى انفجر الأمر عام ١٩٧٥، واعيدت الأمور إلى نصابها بفضل الدروز/المسلمين/العرب/الوطنيين. وهذا هو رد إحدى الجماعات الإسلامية على الرسالة المبثوثة في الكتب المدرسية الرسمية والتي لاحظنا سابقاً أنها قريبة من الرسالة المبثوثة في كتب المدارس المسيحية. إلّا أن هذا الرد، في مضمونه وشكله، لا تتقاسمه الجماعات الإسلامية الأخرى، بل يمكن القول إن هناك تفاوتاً في الردود الإسلامية تجاه المقولتين المسيحية والرسمية. فالدروز وضعوا قيد التداول التربوي ثقافة سياسية مناهضة

تماماً للثقافة الرسمية مُقَوّاة بالعرب والمسلمين والوطنيين والاشتراكية، بينما السُنَّة شاركوا مع الموارنة في صياغة المقولة الرسمية واحتفظوا بهامش خاص في مدارسهم لمقولتهم في سياق منهج دراسي واحد؛ في حين أن الشيعة ما زالوا حتى تاريخه بعيدين عن إنتاج ثقافة تاريخية تربوية خاصة وميالين إلى الاندماج في الدولة مع تعديل خياراتهم الوطنية.

ثانياً: قوة اللحمة العصبية في التنشئة

هذا من حيث انقسام التشريب السياسي في الكتب المدرسية، تحت وطأة وضغط العصبية الطائفية؛ أما من حيث مفعول ما تنقله المدرسة إلى التلاميذ على اتجاهاتهم الفعلية، أو من حيث المسافة بين القيم المبثوثة في الكتب والقيم المحمولة لدى الطلاب، فله حديث آخر.

في شهر نيسان من العام ١٩٦٩ استقصى جوزف جبرا ١٥٠ طالباً ثانوياً في ثلاثة أنواع من المدارس، اثنتان مسيحيتان واثنتان إسلاميتان واثنتان رسميتان، موزعين على عدة فئات اجتماعية ـ مهنية. وقد تناولت الأسئلة معارفهم وآراءهم السياسية. أما التحليل فقد اشتمل على دراسة أثر ثلاثة متغيرات: الانتماء الطائفي، مكان الاقامة (ريف ـ مدينة) والمنشأ الاجتماعي[٢].

بيّنت النتائج أن الانتماء الطائفي هو محدّد قوي لاتجاهات الطلاب حول الشخصيات السياسية والدول (أنظر الجدول ٣ أدناه) والموضوعات السياسية والثقافة المدنية. فالمسيحيون ذوو اتجاهات «لبنانية» والمسلمون ذوو اتجاهات «عربية». أما الفروقات العائدة إلى الانتماء إلى كل من المدينة والريف فهي ضئيلة وهامشية. مما دفع المؤلف إلى الاستنتاج بأن المعطيات اللبنانية لا تؤيد ادِّعاءَ دوتش، أحد علماء الاجتماع، القائلة بأنّ الاتجاهات التقليدية تضمحل نتيجة الحراك الاجتماعي وأن الناس يصبحون أكثر قابلية لاعتماد نماذج جديدة في التنشئة والسلوك. وكما هو الحال بالنسبة للانتماء الجغرافي كذلك الحال بالنسبة للانتماء الاجتماعي، حيث الفوارق ضئيلة أيضاً بين ذوي المناشىء الاجتماعية المتفاوتة، إذ إن الطلاب يتشابهون ويختلفون بحسب انتماءاتهم الطائفية. هنا أيضاً وجد جبرا الدليل على عدم تطابق ما يقوله علماء اجتماع اخرون حول الثقافات الخاصة بالطبقات الاجتماعية، مع المعطيات اللبنانية، فهذه الأخيرة تظهر انقسام الثقافة على أساس الانقسام العامودي للمجتمع (أي الطوائف) وليس على أساس انقسامه الأفقي (أي الدخل والمكانة).

جدول رقم ٣ : اتجاهات الطلاب الثانويين اللبنانيين بحسب جبرا[٣].

	الطلاب المسيحيون		الطلاب المسلمون		
الممارسات الدينية :	ممارسون	غير ممارسين	ممارسون	غير ممارسين	غير ذلك
توزع الطلاب حول الشخصية المسيحية التي يتماهون بها					
شخصية مسيحية	٩١,٩٪	٩٥,٥٪	٧,٧٪	٢١,٧٪	٧٥,٠
شخصية مسلمة	٢,٠٪	صفر	٨٦,٦٪	٦٠,٩٪	صفر
غير ذلك	٦,١٪	٤,٥٪	٥,٧٪	١٧,٤٪	٢٥,٠
توزع الطلاب حول الشخصية التي لا يحبون أن يتماهوا بها					
شخصية مسيحية	١٠,٢٪	٢٢,٧٪	٨٦,٦٪	٧٨,٣٪	٢٥,٠
شخصية مسلمة	٨٥,٨٪	٧٢,٨٪	٩,٦٪	٤,٣٪	٧٥,٠
غير ذلك	٤,٠٪	٤,٥٪	٣,٨٪	١٧,٤٪	صفر
توزع الطلاب حول البلد الذي يحبون قراءة تاريخه					
الولايات المتحدة	١٢,٢٪	٩,١٪	صفر	صفر	صفر
الاتحاد السوفياتي	٤,١٪	٤,٥٪	١,٩٪	صفر	صفر
لبنان	٧٩,٦٪	٧٢,٨٪	١٥,٤٪	٢١,٧٪	١٠٠٪
الدول العربية	٤,١٪	١٣,٦٪	٨٢,٧٪	٧٨,٣٪	صفر
مجموع الطلاب	٤٩	٢٢	٥٢	٢٣	٤

لم يدرس جبرا، إحصائياً، الأثر الخاص بكل نوع من أنواع التعليم، لكن النتائج السابقة دفعته إلى استنتاج أن المدرسة في لبنان لا تعمل بطريقة تجعلها وكالة للتنشئة السياسية أو للتدامج الوطني، باعتبار أنها تترك للعائلة/الطائفة مهمة تكوين الاتجاهات السياسية للطلاب، وباعتبار أن معارف الطلاب السياسية والمدنية التي تزودهم بها المدرسة غامضة وضعيفة وفقيرة بصورة ملفتة للنظر.

قدمت نتائج جبرا إشارة أولى إلى أن الاتجاهات السياسية للخريجين متأتية من العصبية الطائفية، أي أنها طائفية/غير وطنية، وليس من الثقافة المدرسية.

أما الإشارة الثانية فقدمها حليم بركات في دراسته: **لبنان في العاصفة.**

بين عامي ١٩٧٠ و١٩٧١ أجرى بركات[٤] ثلاثة استقصاءات ميدانية على الطلاب الجامعيين في لبنان تناولت اتجاهاتهم السياسية: اليسار واليمين، الثورة والاصلاح، النظام الشيوعي ـ النظام الرأسمالي، الاشتراكية ـ الملكية الخاصة، دعم الفدائيين الفلسطينيين، الحل السلمي ـ الحرب الشعبية (القضية الفلسطينية)، الانتماء للبنان ـ للعروبة... إلخ. وقد حلل هذه الاتجاهات تبعاً للانتماء الطائفي والتدين والعلاقة بالأسرة والمنشأ الاجتماعي كلّا على حدة. صحيح أن المؤلف بدا شديد التعلق بالبارايغم الثوري، حيث تكون الميول الراديكالية والعروبية في الموضوعات المدروسة لصيقة بالطبقات المحرومة، إلّا أن جداوله كانت واضحة لدرجة أنه لم يستطع أن يستر نتيجتين فاقعتين: أنّ هذه الاتجاهات تحددها الانتماءات الطائفية للطلاب وأن الأثر الخاص بالمنشأ الاجتماعي كان ضعيفاً[٥]. وعندما «شبك» المُتَغَيِّرين المذكورين لاحظ أن المسلمين من أبناء الطبقات الاجتماعية العليا يعتبرون أنفسهم يساريين مثلاً أكثر من المسيحيين المنحدرين من طبقات دنيا[٦].

لم نكن قد اطلعنا على دراسة جبرا، ولم تكن نتائج بركات عام ١٩٧٤ قد نشرت، عندما اخترنا دراسة اتجاهات الطلاب الاجتماعية والسياسية موضوعاً للدكتوراه. كنا في الواقع مطلعين على نتائج نخلة وهبة، وقد افترضنا بناء عليه، في ذلك الحين، أن الثقافات المتباينة بين المدارس سوف تتحول إلى اتجاهات سياسية لدى الطلاب، بحيث ينقسم الطلاب في اتجاهاتهم تبعاً للمدارس التي ارتادوها. وقد انطلقنا لوضع افتراضنا هذا من الخطاب الذي كان شائعاً في الأوساط اللبنانية والذي مفاده أن المدارس منقسمة في إيديولوجياتها ومقسّمة إيديولوجياً لطلابها، لا سيما وأن دراسة وهبة بيّنت قوة انقسام المدرسة. وقد وجدنا سنداً نظرياً للجزء الثاني من هذا الافتراض (المفعول التقسيمي للمدرسة) في مقولة «إعادة الإنتاج» التي كانت مسيطرة في علم الاجتماع الفرنسي في السبعينات، بحيث إنه بناء على هذه المقولة تكون المدرسة المنقسمة مقسّمة أيضاً لطلابها.

جدول رقم ٤: أثر الانتماء الطائفي والمدرسة المرتادة على اتجاهات الطلاب السياسية[٧].

أ ـ مواقف تفسرها المدرسة المرتادة[٨]:	
١ ـ حضور الدروس الدينية . ٢ ـ حضور النشاطات الدينية في المدرسة . ٣ ـ المدرسة المختارة للأبناء . ٤ ـ اللغة المفضلة للاستخدام . ٥ ـ القراءات المفضلة . ٦ ـ اختيار الزوجة من طائفة معينة .	
ب ـ مواقف يفسرها الإنتماء الطائفي وحده :	
١ ـ المشاركة في الإضرابات ٢ ـ تعليل المشاركة في الإضرابات . ٣ ـ تعليل اختيار المدرسة للأبناء . ٤ ـ تفضيل أن يكون رئيس الجمهورية من طائفة معينة . ٥ ـ هوية لبنان . ٦ ـ هوية الدولة الصديقة . ٧ ـ الإقتراع في الجامعة . ٨ ـ الصفات السياسية المرغوبة في النائب .	
ج ـ مواقف تفسرها المدرسة المرتادة لدى طائفة واحدة :	
الموارنة :	١ ـ المواقف من التعدد المدرسي . ٢ ـ الإلتزام بتنظيم أو هيئة .
السّنّة :	١ ـ ذكر الطائفة على تذكرة الهوية . ٢ ـ الحرية الجنسية . ٣ ـ الشخص المرجعي . ٤ ـ الإنتداب الفرنسي .

أجرينا استقصاءنا على ٤٧٠ طالباً في الجامعات الأربع: اللبنانية والأميركية واليسوعية والعربية، وذلك في شهر شباط من عام ١٩٧٥، أي عشية الحرب الأهلية. من أصل ثلاثين موضوعاً طرحناها على الطلاب، تبيّن أن هناك ستة موضوعات لا ترتبط فيها مواقف الطلاب بالمدرسة التي أتوا منها ولا بالطائفة التي ينتمون إليها ولم نستطع إلا أن نعتبرها حقولاً «مشتركة» بين الجماعات السياسية ألا وهي: الممارسة الدينية، الاعتقاد الديني، استخدام الواسطة، صورة النظام الاجتماعي، صورة النظام الاقتصادي، الصفات الشخصية المرغوبة في النائب(٩). أما الموضوعات الأربعة والعشرون الأخرى فقد تغيّرت مواقف الطلاب فيها جميعاً بحسب المدرسة المرتادة سابقاً... ولكن بعد عزل أبناء كل طائفة على حدة زال أثر المدرسة المرتادة على أبناء كل جماعة في اثني عشر موضوعاً من أصل الأربعة والعشرين المذكورة. كما زال أثرها في ستة موضوعات أخرى لدى إحدى الجماعتين، ولم يلحظ للمدرسة تأثير على طلابها من مختلف الطوائف إلّا في ستة موضوعات من الثلاثين المطروحة. في الجدول السابق (ص ٤٩) نثبت المواقف التي تفسرها المدرسة المرتادة والمواقف لا تفسرها إلّا الطائفة استناداً إلى معامل الاستقلالة المعروف بـ : كا ٢ (جدول ٤).

واقع الحال أن المدرسة وحدها تركت آثاراً ملموسة على اتجاهات الطلاب في حالتين:

- عندما كانت القضية المطروحة مرتبطة بالحياة المدرسية والثقافية.

- عندما كانت القضية المطروحة اجتماعية الطابع دون مغازي سياسية (مواقف محافظة وليبرالية).

وفي هاتين الحالتين يمكن تلمّس البعد الاجتماعي لهذا الأثر، باعتبار أن المدارس المدروسة تقع في تراتبية بحسب الانتماءات الاجتماعية لجمهورها وبحسب مكاناتهم الاجتماعية اللاحقة. وهذا التفسير تدعمه ملاحظتنا أن مواقف الطلاب في الموضوعات الستة التي نحن بصددها تغيّرت بحسب الفئة الاجتماعية ـ المهنية للأب وبحسب ثقافته. لذلك يتعلق الأمر هنا بالأثر الخاص بالتفاوت الاجتماعي.

في الطرف المقابل تماماً نجد أن الموضوعات الإثني عشرة الواردة في اللائحة والتي يفسرها الانتماء الطائفي هي موضوعات ذات طابع سياسي، أو موضوعات خلافية بين الطوائف. صحيح أن النتائج الأولية أظهرت لنا أن كل مدرسة من المدارس المدروسة تميّزت بجو سياسي مسيطر، لكن تمحيص المعطيات إحصائياً يبيّن أن هذا «الجو» تكوّنه الغلبة الطائفية. لذلك لم يختلف مسلمو مدرسة المقاصد عن مسلمي المدرسة الرسمية أو الكاثوليكية، ولا اختلف مسيحيو المدرسة الكاثوليكية عن مسيحيي المدرسة الرسمية

والعلمانية في الأمور المتعلقة بالاحتجاج (الاضرابات)، وهوية رئيس الجمهورية الطائفية، وهوية لبنان وأعدائه وأصدقائه، والاتجاهات السياسية التي يؤيدها الطلاب داخل الجامعة وخارجها (الاقتراع، النائب)... إلخ. المسلمون كانوا غالباً في أجوبتهم مدافعين عن عروبة لبنان وكانوا ضد السيطرة المسيحية، والمسيحيون كانوا غالباً مدافعين عن النظام الذي كان قائماً.

إذن، صحيح أن لكل مدرسة رسالة سياسية مبطنة أو مكشوفة مبثوثة في كتبها، إلّا أنها ليست هي التي تكون اتجاهات الطلاب، لأن هؤلاء يأتون بالرسالة من مصدرها الأصلي (الطائفة) عبر أجهزتها أو وكالاتها الأخرى ولا سيما منها الأسرة.

أما التغيرات العائدة للمدرسة التي لاحظناها لدى إحدى الطائفتين دون الأخرى فإنها تؤكد من جهة أولى التفسير الاجتماعي (التفاوت) للاتجاهات في الأمور غير السياسية كما هو الحال في نزعة مسيحيي المدرسة الرسمية إلى عدم تأييد التعدد المدرسي، من زاوية تراتبية المكانات الاجتماعية ـ الثقافية للمدارس، وكما هو الحال عند السنة الذين يظهرون ليبرالية أقوى في المدارس غير الإسلامية. لكن اختلاف مواقف الموارنة لجهة الالتزام بحزب أو حركة طلابية أو غيرها يقدم تفسيراً آخر يضاف إلى التفسير الاجتماعي. ولسوف نسميه الأثر الخاص بالعشرة أو بالاختلاط الاجتماعي، ونعتبره قابلاً أيضاً لتفسير الأمور التي فسّرناها بالتفاوت الاجتماعي في هذه المجموعة الأخيرة (ج) من المواقف. نعني بالأثر الخاص بالعشرة الرسائل التي يتبادلها الطلاب بين بعضهم البعض بسبب تجمعهم في مؤسسة تعليمية واحدة ذات هوية اجتماعية متجانسة (من حيث المنشأ أو من حيث المصبات المهنية) وطائفية مختلطة. فالطلاب السنة من أبناء البرجوازية التجارية المحافظة الذين تابعوا دروسهم في المدارس الخاصة غير الطائفية أظهروا اختلافاً في مواقفهم عن المقاصديين، على الأرجح بسبب اختلاطهم الاجتماعي بأبناء البرجوازية الليبرالية المسيحية. هكذا تراجعت عندهم نسبياً حصة الآباء بين الأشخاص الذين يعتبرونهم مراجع لهم. والطلاب المسيحيون الذين ارتادوا المدارس الرسمية (بسبب وضعهم الاجتماعي) اختلطوا مع أبناء طوائف أخرى من أبناء نفس الطبقة الاجتماعية فكانوا أكثر استعداداً للانضمام للهيئات الاجتماعية والحركات الطلابية والأحزاب.

مع الأثر الخاص بالتفاوت الاجتماعي والأثر الخاص بالعشرة نبقى خارج موضوع الرسالة السياسية التي تنقلها المدرسة عبر كتبها. لكن ثمة موضوع واحد يقع في نطاق الرسالة السياسية ألا وهو موضوع الانتداب الفرنسي، إذ بيّن استقصاؤنا أن الطلاب السُنَّة الذين درسوا في مدارس غير إسلامية كانوا في نصف الحالات معادين للانتداب الفرنسي مقابل ٩٠٪ من

المقاصديين. ولا نستطيع أن نفسّر هذه الحالة الخاصة إلّا بقدم الموضوع المطروح، باعتبار أنه ليس واحداً من الموضوعات التي كان اللبنانيون مختلفين عليها عشية الحرب وخلالها.

أخيراً لا بدّ من الإشارة إلى أن أجوبة الطلاب بيّنت وجود «غلاة» (سياسياً) في كل مدرسة، ولو بعد قليل، وهو تعبير محدود عن تضافر الأثر الضعيف الخاص بالرسالة السياسية والأثر الخاص بالعشرة من داخل الطائفة، باعتبار أن مدارس الطوائف هي حكماً ذات أكثرية طلابية من طائفة واحدة.

المحصلة الرئيسية للإشارات والنتائج المعروضة أعلاه أن دور المدرسة في التنشئة السياسية محدود، وكأن هذه التنشئة متروكة للطائفة، أو كأنّ التربية الأسرية أقوى من التربية المدرسية عندما تختلفان.

ثالثاً: ضعف البيداغوجيا التكوينية

إن ما بيّنه جبرا حول «فقر» الثقافة السياسية التي يمتلكها الطلاب، إن فيما يتعلق بمعرفة النظام السياسي أو بتحديد الأدوار (الحكام، السلطات،... إلخ). أو بتعريف المصطلحات ووضعها وتحليل الظواهر بطريقة منسقة... إلخ، نجد ما يكمّله في نتائج وهبه.

ذلك أن الكتب المدرسية المسيحية والإسلامية في الأمور التالية:

المصطلحات

- ندرة وجود مصطلح «الوطن» (والوطنية).
- قلة استخدام مصطلح «الحرية» (وأحرار وتحرير).
- العدد الضئيل للأبطال.
- «الثورة» تُرْدَعُ غالباً ونتيجتها الفشل.
- إرجاع أمر الانتداب الفرنسي إلى سبب غير فرنسي (هيئة الأمم).

المعارف

- يتشكّل التاريخ من تاريخ عسكري (٢٥ ـ ٢٨٪ من الأسطر) وسياسي (٢٠- ٢٥٪) وسِيَر (١٥- ٢١٪).

- يحتل التاريخ الاقتصادي مكانة هامشية (٤ ـ ٥٪) وكذلك الاجتماعي (١٠- ١٦٪).

- تفرد الكتب مكاناً محدوداً للتفسير التاريخي (١٣ - ٢٠٪).

- السِّيَر عبارة عن تراكم تواريخ وعن صفات أخلاقية.

- عدد التواريخ هائل.

- التواريخ تتركز على أحداث/أشخاص بصورة رئيسية (ولادة، زواج، رحلة، استلام السلطة، انتهاء السلطة، استقالة، سجن، موت، ...إلخ). والأحداث الشخصية تحتكر ٥٠٪ من مجموع التواريخ.

- التاريخ العسكري يقوم على ذكر نتائج المعارك (٦٣- ٦٠٪) مع إهمال وصف المعارك (١٨- ٢٠٪) أو حفظها (٣- ٦٪) أو أسلحتها (٨- ١١٪). أما تفسير المعارك فسياسي وشخصي. وأما نتائجها فسياسية وعسكرية. وفي كلتا الحالتين ثمة إهمال لقضايا الدين والمجتمع والاقتصاد.

المنهجية

- الدروس هي عبارة عن روايات تاريخية (٨٧ - ١٠٠٪) أما الوثائق والقصص والمذكرات فهي شبه معدومة.

- تفسير الأحداث غائب إجمالاً (٥٩ - ٧٠٪) وإن حضر فهو إما سياسي وإما شخصي[١٠].

يستدل من هذه النتائج أن المدرسة تقوم بعملية إملاء أو تلقين. وفي الاملاء يكون التلاميذ مُسَجِّلين للرواية وحافظين للتواريخ. وفي هذه البيداغوجيا الاملائية تتعرض المعلومات للاندثار السريع لأنها لا تخاطب عقل الطفل بل ذاكرته. والمدرسة تشترك في ذلك مع الأسرة التي تُملي أيضاً على أبنائها رواياتها. وبما أن الأسرة تستعمل روايتها الماضية في تغذية مواقفها السياسية الحاضرة، فإن الرواية المأخوذة من المدرسة تصبح مرشحة لأن تذوي تحت ضغط رواية الطائفة التي تنقلها الأسرة. هذا من جهة، ومن جهة ثانية فإن قالب الرواية المدرسية هو نفسه قالب رواية العائلة - الطائفة، من حيث إنهما يعطيان هالة للأشخاص والسياسة تعطل تفسير التاريخ وتجعله سلسلة من المحطات الاعتباطية الممزوجة بالخرافة. ويصبح ممكناً بالتالي النظر إلى الأحداث المعاصرة من هذه الزاوية أيضاً، أي على أساس فهم الأحداث باعتبارها صراعاً بين أخيار (هم جماعة التلميذ) وأشرار (هم الجماعة الأخرى)، وتنعدم الفرص لفهم الآخر.

ولا شك أن ما تقدمه الكتب المدرسية ينهل من التواريخ المكتوبة، أي من أعمال

المؤرخين، وهم مؤرخون للطوائف عموماً، ينهل من وجهة نظرهم وكذلك من معلوماتهم. لكن العنصر المهم حالياً هو أن كتبنا المدرسية التاريخية، وكذلك أعمال المؤرخين كما سنرى، تقوم على قالب واحد. مما يعني أن المشكلة تتعدى وجهة النظر إلى الماضي لتشمل القالب الذي تصاغ في حدوده هذه النظرة، ولدينا في كتب التربية المدنية مثال آخر على وحدة هذا القالب.

فقد تبيّن من تحليل «القوى الفاعلة» (وهي إحدى تقنيات تحليل الخطاب) لكتابين في التربية الوطنية واسعَي الانتشار في كل من «بيروت الغربية» و«بيروت الشرقية» في منتصف الثمانينات[١١] أنهما يشتركان في تقديم معرفة مدنية غامضة للتلاميذ. وهذا الغموض سببه عدم تحديد المصطلحات والخلط بينها. فهناك خلط بين الدولة والوطن، وبين وظيفة الدولة ووظيفة المجتمع. وهناك استعمال غير صحيح لمصطلح الدستور. وهناك كلام ذو طابع عام وفضفاض ومثالي في حججه، أو أنه لا يستعمل الحجج أصلاً ولا يعلل بل يكتفي بإملاء مقولاته الغامضة. ثمة تشريط للعدالة الاجتماعية بأداء الواجبات، وللأمن باحترام السلطة. وتأسيس للوطنية على العاطفة وحسب. وتشريط للواجبات والحقوق بالقوانين، وشخصنة للدولة[١٢]، وخلط بين محبة الوطن والولاء له. وثمة انزلاقات[١٣] وابتذال[١٤] وتركيز على الواجبات دون الحقوق وتغييب تام للطائفة والطائفية. هذا عدا عن أن الكتابين يختلفان في عدد من الأمور التي تنضح منها النزعة العصبية.

خلاصة الأمر أن المعرفة التاريخية والمدنية المقدمة للتلاميذ هي أصلاً غامضة ومكسوة بالأخلاق والمثل التي تتوالد فيها التعابير دون حدود. ولا نخال ذلك حكراً على الكتب المدرسية.

رابعاً: الثقافة السياسية أصل الوهن

لا يخترع مؤلفو كتب التاريخ، وغيرها من الكتب المدرسية، ما يكتبونه: إنهم ينهلونه من كتب المؤرخين، هذا إذا لم يكونوا هم أنفسهم من طاقم المؤرخين. والمؤرخون في بلادنا هم مؤرخو طوائف، والصورة الغالبة بين الهويات التي ينسجها هؤلاء في لبنان هي صورة النزاع الطائفي، حسبما يخلص إليه أحمد بيضون في كتابه: **الصراع على لبنان أو الهوية والزمن في أعمال مؤرخينا المعاصرين**[١٥].

فإثر تحليل مطول وبارع لكتابات المؤرخين النصارى، والمسلمين، الموزعين بدورهم على طوائف متنوعة، يجد بيضون أن أصدق المؤرخين المسيحيين تمثيلاً هم أقرب إلى «أن يروا في الغرب حصناً واقياً لا دبوساً صاعقاً» وأن يؤسسوا تاريخ لبنان على جغرافيته

بحيث تنتقل هويته مع الزمن من الواحدية (الفينيقيين) إلى الثنائية (الدروز ـ الموارنة) إلى التعددية (الطوائف التي شملها لبنان الكبير)، وفي كل ذلك كان الموارنة عند مؤرخيهم ومثقفيهم، صلب لبنان ولهم الفضل في قيام دولته(١٦).

في الجهة المقابلة يجد المؤرخ المسلم في الغرب مصدر إفساد للأمة. والأصل النقي هو العصر الذهبي الذي أرسته الدعوة، والمسلم العربي يكافح لإطالة أمد هذا العصر واستعادة وحدة افتقدها. لذلك تمتد جغرافية التاريخ عنده إلى خارج لبنان.

في كلتا الحالتين ثمة نزعة قوية إلى اللازمني. وكأن التاريخ ليس تاريخاً بل عقيدة، أو «مونتاج» حكمته الأفكار المسبقة المتأتية من العصبية، بصورة يتمّ فيها تبسيط الماضي إلى سلسلة مضبوطة ومنسقة لأحداث تمّ اختيارها وتأويلها بعناية إيديولوجية. ويلاحظ بيضون في هذا الصدد أمرين شديدي الأهمية:

ـ أن هناك تماهياً اعتباطياً في نصوص التاريخ مع أشخاص كانوا «قدوة» (أمثال عمر أو علي أو صلاح الدين أو غيرهم) ثم مع نظم أو عهود (كالسلاجقة أو الحمدانيين أو المماليك أو العثمانيين). ويعني هذا التماهي سبغ الماضي بهالة من الشرعية والقدسية، ماض يؤكد نفسه تجاه ماضي الآخرين، ماض يستحق الإعلاء والتثبيت إزاء محاولات الافساد المعاصرة. لذلك لا يأبه المؤرخون كثيراً لتدقيق أعمالهم أو تقميشها أو توثيقها أو عرض منهجيتها وحدودها أمام القارىء مثلما فعل القلة من المؤرخين غير المسلمين وغير الموارنة. إن عملهم يقتصر على تنظيف «التاريخ» مما اعتوره من إفساد مؤرخي الطرف الآخر أو الأجنبي. إن تاريخ لبنان، يقول بيضون، هو «في الجانب الأعظم منه باقة من التواريخ المقدسة»(١٧).

ـ أن هذه التواريخ ليست متأسسة على الدين الذي يعتمد للإدراك الاسمي للهوية بل على السياسة أي الطائفة بصفتها جماعة سياسية، عصبية. والطوائف غير متجاورة كالبلدان أو حتى الأديان، بل متنازعة، أي تنطلق من موقع واحد نحو حقول تاريخية مختلفة وهذا الموقع هو الدولة. إنها تنسج تواريخ، هي مزيج من المعلومات والخرافات، لكي ترص الصفوف وتحظى بموقع أفضل، أو تحتفظ بهيمنتها على الدولة. أما المسلمون، فالشيعة منهم مالوا نحو الاندماج بدولة قوية، ومثقفو السُنّة انتقلوا مؤخراً من صور الإسلام المتشدد والقومية المتشددة إلى لبنان بعمومه، ومالوا نحو الالتحاق متأخرين عن سياسييهم الذين نادوا بالمشاركة، في حين ما زال مثقفو الدروز شديدي الاندماج العضوي بطائفتهم. أما المسيحيون، فالموارنة منهم تسودهم بلبلة بين الهيمنة وتقسيم السلطة والتعدد والتعايش تبعاً لتقلبات الأحوال، يجمعها فرض مسبق هو تميّز الموارنة واستقلالهم وانفرادهم، والروم

الارثوذكس ميّالون إلى التاريخ العام الذي يرسو في الدولة أو يتجاوزها إلى القومية.

إن كتباً مدرسية هذه مصادرها لن تكون مادتها المعرفية أفضل من الأعمال التي رجعت إليها لا سيما وأنها مشدودة إلى العصبية برباط آخر، مباشر، هو الطلب الطائفي على الثقافة المدرسية.

خامساً: محاولة أولى وآفاق

يدفعنا العرض السابق إلى اختيار ثلاثة عناوين لاستراتيجية تنشئة وطنية في لبنان. ومن منظار هذه الاستراتيجية سوف نقيّم المحاولة التي قامت بها وزارة التربية الوطنية مؤخراً تطبيقاً لاتفاقية الطائف حول الوحدة الوطنية في موضوع التربية.

١- نحو بيداغوجيا تكوينية

نص اتفاق الطائف على «حرية التعليم وفقاً للقانون والأنظمة» وقرّر «إعادة النظر في المناهج وتطويرها بما يعزّز الانتماء والانصهار الوطنيين، والانفتاح الروحي والثقافي وتوحيد الكتاب في مادتي التاريخ والتربية الوطنية». بناء عليه عقدت الخلوة التربوية التي نظمها المركز التربوي للبحوث والانماء في ١٨ و١٩ و٢٠ نيسان ١٩٩١ وأعلنت مقرراتها على الرأي العام في ٢٥ من الشهر نفسه.

نود التوقف قليلاً عند هذه المحاولة لعلنا نبيّن إلى أي حد ما زال موضوع التربية عموماً والتنشئة الوطنية خصوصاً أسير القوالب الشائعة لدى الكثير من مثقفينا، وإلى أي حد تبتعد الوثيقة عن المنهجية التي يؤمل اعتمادها بصدد التنشئة الوطنية.

نبدأ من منتصف الوثيقة[١٨]، من أهداف المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، ونتساءل: ما الفارق بين لائحتي أهداف المرحلتين؟ إنها أشبه بأحجية، لكنّها بيّنة أولى على أن الأمر لا يعدو كونه مجرد بروتوكول شكلي أو طقس لغوي اعتاد التربويون على ترتيله في مختلف المناسبات. وبعدها ينصرف كل امرىء إلى عمله، المؤلف أولاً ثم المعلم. وبعدها، طبعاً، يأتي التلميذ بثقافته «الوطنية» من عصبته. وأوّل الادلة على ما نقول ما جاء في الهدف العام رقم ١٤ حيث تدعو الوثيقة إلى «تعزيز دور الأسرة في التربية»، وكأنما الأسرة في لبنان ضعيف دورها، بينما المطلوب بعد كل ما جرى هو تعزيز دور المدرسة في التربية.

ما يعنينا من الوثيقة ها هنا أمر التربية الوطنية. ثمة خمسة أهداف لها يغلب عليها الطابع الفضفاض، يلي ذلك عناوين متسلسلة في لائحة طويلة يشعر المرء وهو يقرأها بأنه إزاء فهرس لكتاب مدرسي. إنه إنذار مبكّر على ما ستؤول إليه الأمور لاحقاً: كتاب موحّد في التربية

الوطنية يعتمد المنهج الإملائي (أو التلقين) ويقوم على احتقار عقل التلميذ، فيه جمع من النصوص الحقوقية المبسطة ومن النصوص الوعظية، سقيم وممل يعرض عنه التلاميذ ولا يأخذون منه إلّا ما ينفع مؤقتاً في المسابقة. إن كتاباً يوضع بناء على هذه الأهداف، ولو كان «موحداً» لن يستمد قوته إلّا من السلطة الشكلية للوزارة التي تفرضه، أما قدرته التنافسية فضعيفة وأما فعاليته في التنشئة الوطنية فأمر فيه الكثير من الشك، بقدر ما للطائفة مِن ألسنة حال في المدرسة (معلمون، إدارة، تلاميذ) وخارجها، في الأسرة والكنيسة والجامع والأحزاب ووسائل الإعلام.

لا تكمن مشكلة التربية الوطنية في وجود كتاب واحد بل في توفير تربية مدرسية تكوينية. وبخلاف التربية الخبرية أو الإعلامية (Informative) تقوم التربية التكوينية (Formative) على تزويد المتعلم بجملة من المواقف/القيم والمعارف والمهارات. ثم إن المعارف نفسها لا تقتصر على فهم المعلومات أو التعريفات، بل تمتد إلى تطبيقها وتحليلها وتقويمها وتوليفها، ومثلما يقوم المؤلف بتوليف معارفه وتقديمها في الكتاب، عليه أن يقدم للتلميذ العناصر التي تسمح لهذا الأخير بممارسة العمليات الذهنية التي توصله إلى التوليف، في النطاق الذي تسمح به المادة المعرفية ويسمح به عمره. وهذا هو الفارق بين المرجع أو الموسوعة وبين الكتاب المدرسي. وإذا كان مطلوباً من التلميذ أن يحلل فيجب أن يقدم له الكتاب المدرسي نصوصاً للتحليل ومشكلات للتحليل. وأن يتضمن كتاب المعلم إرشادات حول كيفية دفع التلميذ إلى جمع المعلومات والاطلاع على المصادر الأخرى وسؤال الآخرين وإلى كيفية تنظيم ما جمعه وترتيبه وكيفية كتابته لخلاصة عمله ونتائجه، وكيف يقوم بذلك بمفرده أحياناً ومع فريق من زملائه أحياناً أخرى. وأن يكون المعلم، بعد الكتاب، قدوة في ذلك، أي في تقليب الأمور على مختلف وجوهها حتى يصل المرء إلى الاستنتاج، وفي مقارنة الشواهد وربط الظواهر والتفتيش عن البيّنات والاستناد إلى المصادر والمراجع والمحكمين وما إلى ذلك.

خلاصة الأمر أن التربية يضعف مفعولها إذا اقتصرت على تزويد المتعلم بالموقف الجاهز والمعلومة الجاهزة، وتفقد المدرسة ميزتها وخصوصيتها تجاه المؤسسات الاجتماعية الأخرى، من تربوية وإعلامية ودينية. وهذه الميّزة هي التي تعطي للمدرسة دوراً في التنشئة افتقدته. المطلوب منهج قوي، يوضّح الأهداف السلوكية من التعليم في صف معيّن قبل أن يسرد لائحة الموضوعات المطلوبة. المطلوب كتاب قوي يخاطب عقل التلميذ، وتكون قراءته ممتعة.

إن توحيد الكتاب المدرسي سوف يحل مشكلة تباين القيم السياسية المبثوثة في

الكتب المدرسية المستخدمة في المدارس، ولكنه لن يحل بالضرورة مشكلة التنشئة الوطنية.

وما ينطبق على التربية الوطنية يصح على التاريخ. علماً بأنّ ما ورد في الوثيقة التربوية حول تعليم التاريخ من أهداف هو أفضل بكثير مما ورد حول التربية الوطنية ويصلح كقاعدة انطلاق نحو تفصيل الأهداف، ونحو تحديد المهارات التاريخية أو المنهجية التاريخية التي يجب أن يكتسبها التلميذ، باعتبار أن التاريخ علم له أصوله، ونحو استكمال أنواع التواريخ (التاريخ العسكري، السياسي، الاجتماعي، الاقتصادي، الحضارات،... إلخ). وتحديد ميزانها.

٢- نحو ثقافة وطنية

الثقافة الوطنية خيارات ومنهج. وقد انقسم تاريخ لبنان بين المؤرخين بسبب اختلاف الخيارات طبقاً لنزعات الطوائف وبسبب النهج القدسي في كتابته والقفز عن الزمن. أما الخيارات فقد أطلق اتفاق الطائف فرص توحيدها، في فترة ظهر الاستعداد المسبق عند بعض الطوائف للاندماج بالدولة. وأما المنهج فيمكن بته بالرجوع إلى التاريخ كعلم له أصول. فالتاريخ تسلسل لأحداث يفسّر الواحد منها بما سبقه ويترك مفاعيله على ما لحقه. والتاريخ مرتبط بالجغرافيا، والسياسة فيه مرتبطة بالاجتماع والاقتصاد والعلم والفنون. والتاريخ احتمالي تفسّره شروط عامة ومحددة ولكن تفسّره أيضاً عوامل طارئة ومتضافرة. وشخصيات التاريخ أشخاص منهم من أخطأ ومنهم من أحسن ومنهم من كان بطلاً. ولكتابة التاريخ أصول تعارف عليها أهله في التقميش والتوثيق وفي الشواهد والبينات والأسانيد، وله مراجعه ومصادره المكتوبة وغير المكتوبة، وإذا ما استقر الأمر على اعتماد هذه الأصول يكون شقّ آخر من مشكلة الثقافة الوطنية في مادة التاريخ قد تمّ حلّه.

إن وضع كتاب مدرسي للتاريخ يفترض ما يفترضه وضع كتاب تاريخي يضاف إليه أن شحنة الخيارات في الكتاب المدرسي تكون أقوى، ويضاف إليه طبعاً المستوى البيداغوجي المذكور أعلاه. صحيح أن اتفاق الطائف وضع إطاراً لهذه الخيارات لكنه إطار عام وقصدي (Intentionné) ولن نكون على ثقة بأن أمور النزاع قد سويت على المستوى الثقافي، قبل أن نجد كتاباً في التاريخ مقبولاً من مختلف الأطراف التي تنازعت سابقاً. فهل هذا ممكن؟ وإذا لم يكن ممكناً فلن يكون الكتاب المدرسي الذي تفرضه الدولة سوى مادة ومناسبة للقراءة الإيديولوجية السالبة والموجبة، أي اعتراضاً وتأييداً، ضمناً وصراحة، تبعاً لطائفة المعلم والتلاميذ ومدرستهم. ونكون ما زلنا في خضم مشكلة التنشئة الوطنية.

٣ـ نحو مدرسة «مختلطة»

الشرط الثالث اللازم لتأمين التنشئة الوطنية هو شرط «العشرة» بين أبناء الطوائف. فالعشرة تلجم الغلاة، وتفتح أبواب كلام جديدة تفضي إلى الحقل العام. والعشرة تؤمنها الاتحادات الجامعة (للمعلمين، للطلاب، والمؤرخين والمثقفين عموماً)، والإدارة الواحدة، والمؤسسات التعليمية الواحدة. وإذا كانت العشرة في التعليم ما قبل الجامعي مرتبطة بالإقامة، فإن الجامعة بوسعها أن تخفف من تشتتها. ومن غير الممكن أن نتحدث عن تنشئة وطنية وخريجو الجامعة الذين سوف يلتحقون في مختلف زوايا المجتمع يأتون من فروع أولى وثانية في العاصمة نفسها. فكيف بخريجي كلية التربية الذين تقع على كواهلهم مهمة التعليم في المدارس الرسمية أو الاشراف عليها؟ كيف نتحدث عن تنشئة وطنية والمعلمون الرسميون يعدُّونَ ويتدربون في أوساطهم الخاصة، «ليقرأوا» بعد ذلك الكتب الموحدة بطرق متباينة سياسياً على أساس طائفي ومحلي؟

كتاب التاريخ أو التربية المدنية ليس موحداً في أميركا أو فرنسا، ولا يعد ذلك طعناً بالوحدة الوطنية. لأن مؤلفي الكتب ينهلون من ثقافة واحدة مسيطرة. في بلدنا، نقر بأن أمر هذه الوحدة غير ميسور في المدى القريب بسبب البنية غير المتجانسة للمجتمع اللبناني، حاله في ذلك كحال الدول المجاورة. لذلك تحتاج التنشئة الوطنية إلى «تعيير» معقول للسلطة الشكلية بشكل تغذي فيه هذه السلطة الثقافة السياسية المرجوة وتحرك نموها.

(١) WEHBE, Nakhlé & El AMINE, Adnan, *Système d'enseignement et division sociale au Liban*, Paris, Le Sycomore, 1980, pp. 52-115.

(٢) JABBRA, Joseph G., *Socialization and Political Development of Lebanese Schools: A Case Study*, Beirut, Institute of Middle Eastern and North Affairs, Inc., 1972.

(٣) **المرجع نفسه**، ص ٢٤- ٢٥.

(٤) BARAKAT, Halim, *Lebanon in Strife*, Austin and London, University of Texas Press, 1977.

(٥) **المرجع نفسه**، ص ١٠، ٦٢، ٦٩، ١٠٨، ١١٣، ١١٥.

(٦) **المرجع نفسه**، ص ص ١٠٦- ١٠٧.

(٧) علماً بأن تغير مواقف الطلاب بالنسبة لهذه الموضوعات ارتبط بعدد من المتغيرات الأخرى كالجنس، والطبقة الاجتماعية، والمستوى الثقافي... إلخ.

(٨) أنواع المدارس المدروسة هي الكاثوليكية، الرسمية، العلمانية الفرنسية، الانكلوسكسونية، والمقاصد.

(٩) WEHBE, N. & EL AMINE, A., op.cit, pp. 143-209.

(١٠) WEHBE, N. & El AMINE, A., op. cit, pp 51-135.

(١١) السموري، فادية: **مادة التربية المدنية والتثقيف السياسي في المدارس اللبنانية - دراسة تحليلية**، رسالة دبلوم دراسات معمقة في العلوم الاجتماعية، معهد العلوم الاجتماعية . الفرع الأول، الجامعة اللبنانية، ١٩٨٤، ص ١١٩.

(١٢) «مخالفة الأوامر من قبل المواطن تسبب الازعاج للدولة».

(١٣) «على اللبنانيين أن يتربوا على حمل السلاح ليكون السلاح في الايام العصيبة طريقاً إلى الكرامة والنصر» أو «يجب على المواطن أن يفرض احترام وطنه على الأجانب».

(١٤) «خزانة الدولة جيوب رعاياها» أو «الدولة تأتي بالمال عن طريق المشاريع التي تنفذها وتبيع ما تنتجه للمواطنين».

(١٥) بيروت، منشورات الجامعة اللبنانية، ١٩٨٩، ص ٤٦٣.

(١٦) أنظر أيضاً الصليبي، كمال: **بيت بمنازل كثيرة، الكيان اللبناني بين التصور والواقع**، بيروت، مؤسسة نوفل، ١٩٩٠، ص ٣١٢.

(١٧) **المرجع المذكور**، ص ٤٤.

(١٨) بلغ عدد الأهداف العامة في الوثيقة ٢٦ هدفاً، ويشعر المرء وهو يقرأها بأنه لو قضى المؤتمرون يوماً رابعاً لارتفع إلى ٣٦، ولو انضم إلى الـ ٣٦ مشاركاً أربعة آخرون لارتفع عدد الأهداف مجدداً، بسبب الطابع التجميعي المسيطر على هذه الأهداف، وعلى الوثيقة عموماً.

الحرب والسُّلطة في المدرسة(*)

سلطة ضد السلطة

منذ قام «الاتحاد الوطني لطلاب الجامعة اللبنانية» في نظامه الجديد (١٩٧١) واا ركة الطلابية ما فتئت تُقَوّي مواقعها داخل المؤسسة التعليمية وخارجها حتى جاء اليوم الذي أصبح فيه الطلاب في موقع الفاحص والهيئة التعليمية في موقع المفحوص (من خلال علامات التقويم التي «نجح» بنتيجتها بعض الاساتذة و«رسب» آخرون) وأصبح الوزير نفسه بحاجة إلى التحايل والحنكة لكي يتخذ قراراً ما بخصوص الجامعة[1] ويحد من هذا النفوذ المستشري عشية الحرب.

كانت دار المعلمين العليا التي أنشئت عام ١٩٥١ نواة وجود الجامعة اللبنانية. لكن عصر هذه الجامعة ابتدأ مع تأسيس أربع كليات دفعة واحدة (الآداب والعلوم والحقوق ومعهد العلوم الاجتماعية) بموجب المرسوم ٢٨٨٣ تاريخ ١٩٥٩/١٢/١٦. وكان إنشاء هذه الكليات الحدث الذي أطلق التعليم الرسمي عموماً. وجرت الأمور وكأن ارتفاع الطلب المفاجىء على خريجي الجامعة (الحاجة إلى أطر وسطى في عهد الرئيس شهاب) هو الذي دفع إلى إنشاء الكليات السابقة الذكر والذي زاد من الملتحقين بالجامعة، مما زاد بدوره من طلاب المرحلة الثانوية لاحقاً، الأمر الذي رفع تالياً من أعداد الملتحقين بالمراحل الدراسية الأدنى (متوسطة، ابتدائية). وذلك في عملية جذب مركزها قمة السلم التعليمي وليس قاعدته. وبنوع من «التغذية الراجعة» حصدت الجامعة الزيادات الحاصلة في المراحل الدنيا، في الحقبة التالية. وحقيقة الأمر أن عملية الجذب هذه خفضت نسبة الترك المدرسي خلال

(*) مجلة **الواقع**، عدد ٥ - ٦ (تشرين الأول ١٩٨٣)، ص ص ١٤٩ - ١٦٥.

المرحلتين المتوسطة والثانوية بمعدل أعلى من ارتفاع نسبة الالتحاق بالتعليم الابتدائي[٢].

إن عقلنة الإدارة ومأسسة خدماتها منذ نهاية الخمسينيات دفعت التعليم نحو «الجمهرة» و«الترسيم»، حسب تعابير منير بشور، إذ ربط الرئيس شهاب، بتدابيره وبمئات المراسيم التي أصدرها، الاستخدام بالكفاءة ووسّع فرص الاستخدام بعد أن شد عرى الصلة بين بيروت والأطراف، مواصلات واتصالات. أي فتح قنوات تغذية واسعة المجاري بين النشاط الاقتصادي الرأسمالي والثقافة وجهاز الدولة، فصار التعليم وانتشاره مطلباً حيوياً لا يقل أهمية عن الطلب على الراديو والبرّاد والسيارة.

على مستوى السلطة، استفاد قائد الجيش السابق، وباني المؤسسة العسكرية، من ضعف القوى السياسية الخارجة من أحداث ١٩٥٨ ليفرض منطقه وسلطته باستيعاب هذه القوى وعلى حسابها، فعمل على تأسيس جهاز من العيون المبثوثة على الرعية والأصابع التي تأمر وتنهى وتضرب على الآلة الكاتبة (جماعة الدكتيلو، كما كان يقال). فتزاوجت العقلنة الإدارية بالسلطة غير العصبية، أي سلطة الأمر والنهي، على مثال النموذج الأوروبي المعاصر.

لم تتجذر هذه الوجهة في الحكم، وانتهت بانتهاء العهد الشهابي واحتاج الأمر إلى ست سنوات أخرى ليدور نمط الحكم دورة كاملة باتجاه العصبية المحلية ابتداء من عام ١٩٧٠[٣]. لكن نهاية عهد الرئيس شهاب لم تلجم كرة الثلج، ولا الأزمة الاقتصادية التي عصفت بالبلاد في منتصف الستينيات. فقد اكتسب الطلب على التعليم «طاقة ذاتية» وصار الإقبال على المدرسة الثانوية والجامعة اللبنانية «يسير وحده» لا يلتفت إلى ما بدأ يحيق بالبلاد منذ عام ١٩٦٥ ثم ١٩٦٧. واندفع الأهالي يقدمون التسهيلات للحصول على مبنى مدرسي ومعلم (ولو واحداً منفرداً، أملاً بتكاثره فيما بعد)، وغصت قاعات الجامعة اللبنانية بالطلاب، حتى تضاعف عددهم عشر مرات خلال عشرة أعوام (١٩٦٠- ١٩٧٠). والمهم أن المدارس الرسمية انتشرت في الريف وشكلت مع العديد من المدارس الخاصة، في المناطق الإسلامية والمسيحية، روافد لمجرى واحد: الجامعة اللبنانية. اتسع هذا التجمع منذ نهاية الستينيات، أي حين كان الاقتصاد يشهد انكماشاً نسبياً، وجهاز الدولة تشبّعاً ملحوظاً، وسلطة الدولة رجرجةً ملموسة، إثر نكسة حزيران ودخول المقاومة الفلسطينية. وقد انعقدت هذه الظروف بدلالة في إحدى كليات الجامعة اللبنانية تحديداً: كلية التربية.

تضاعف عدد طلاب كلية التربية فجأة (عام ١٩٦٦- ١٩٦٧) بعد قليل من صدور التنظيم الجديد للكليّة (١٩٦٤)[٤] التي بدأت تستقبل خريجي التعليم الثانوي الرسمي وتهيّيء لإعداد أساتذة ثانويين لهذا التعليم نفسه، وذلك على امتداد خمس سنوات يتفرغ فيها الطالب للدراسة ويتقاضى منحة شهرية لهذا الغرض[٥]. و«التفرغ» يعني «الفراغ» من العمل

المهني والدوام الكامل في الكلية، أي توفير الشروط الموضوعية لتبادل الكلام، الاستماع والمخاطبة، التقليد والمعارضة، في الصف والملعب والكافتيريا، معارف وإيديولوجيا، سياسة وفنون... طوال اليوم، ولمدة خمس سنوات، ولعدد كبير من الطلاب[٦]، بخلاف الكليات الأخرى[٧]، بل وفي ظروف «نموذجية»: تموّج اجتماعي بدأ لطيفاً وأخذ يزيد تدريجياً حتى انفجر منذ نيسان ١٩٧٥.

كان المجتمع الطالبي الذي يتعرض لتربية «غير نظامية»، على هامش التعليم الأصلي، مؤهلاً إذن للاستماع إلى «الدعاة» و«الأنبياء» من الأساتذة والطلاب، محترفي السياسة أو هواتها، في الوقت نفسه الذي تراجعت فيه قدرة الدولة على الأمر والنهي بشكل مكشوف وتحولت إلى ما يمكن تسميته «كبير القوم خادمهم» (المطلوب منها تحقيق «مطالب» فقط) في حالة مشابهة للصورة التي يقدمها كلاستر[٨] عن قبائل الهنود في أميركا. وكانت كلية التربية «دينامو» الدعوات، فيها «الأنصار» وفيها «المهاجرون».

هكذا توحد الجسم الطالبي (الاتحاد الوطني لطلاب الجامعة اللبنانية)، وغلبت الأصول الاجتماعية (فئات شعبية ومتوسطة) وهموم المستقبل (البطالة) والاتجاهات الفكرية (الدعوات السياسية والعلمانية) على النوازع العصبية (الطوائف) فتراجعت الأحزاب التي كانت مسيطرة إبان الخمسينيات وبداية الستينيات لصالح حركات وأحزاب علمانية ويسارية، تنعقد في توجهاتها أزمات المجتمع والمدرسة معاً، بحيث بدت الحركة الطلابية، تجاه نفسها، وكأنها جزء، بل طليعة، لحركة طلابية وشعبية وسياسية في آن معاً، وكان أي بيان، في أية مناسبة، يعكس انعقاد هذه العناصر مجتمعة[٩].

وفي الوقت الذي كانت فيه السلطة قد بدأت تتحول من جهاز الدولة إلى التشكيلات الاجتماعية، نتيجة قوة الطرد والجذب التي خلقها دخول المقاومة الفلسطينية إلى شرايين المجتمع اللبناني، كان الطلاب يعيشون أزمة وجودهم على عتبة الالتحاق بالبرجوازية الصغيرة، بما يحمل ذلك من احتمالات بطالة واحتمالات ترقية وتعطش لتبوُّؤ سلطات ما ونوازع رومنطيقية ثورية[١٠] في نفس الوقت.

لذا احتلت أخبار الطلاب صفحات الصحف، تحركهم إزاء كل شاردة وواردة تحمل نسمات الاحتجاج[١١] في موجة اجتاحت التعليم الخاص الكاثوليكي الانكلوسكسوني وإن بعزم أقل وبمنحى متحفظ سياسيّاً. وكأن الطلاب كانوا قد لمسوا تدهور سلطة الدولة فكانت رموزها مكسر عصا لتحركاتهم: إشارات السير، العلم اللبناني[١٢]، أجهزة الأمن المتصدية للمظاهرات، وزارة التربية ووزيرها، إدارة الجامعة، الأساتذة، المناهج... إلخ. ثم إن انحدار

نفوذ الدولة الإيديولوجي دفع بهذه الأخيرة لاستخدام جهاز العنف لديها لردع هذا الزبد الاجتماعي. ولم يكن ذلك إلّا ليعطي الطلاب قوة أكبر والمزيد من المكاسب الايديولوجية والتنظيمية داخل الجامعة وخارجها، حتى أصبح ممثلو الطلاب في مجالس الكليات والجامعة لهم الكلمة الفصل في كثير من الشؤون والشجون. وقرر هؤلاء أخيراً أن يمتحنوا أساتذتهم فأجروا تلك الاستفتاءات الشهيرة(١٣) التي ما زال الأساتذة «الراسبون» يذكرونها إلى اليوم، وينتفضون كلما تطرق الحديث إلى دور الطلاب في المجالس التمثيلية.

كانت مناهج الجامعة واختصاصاتها تهيّىء مبدئياً لتكوين محترفي ثقافة من النقلة (معلمين) والممارسين (أطر وسطى)، لكن «التمرد ضد الأب» في الظروف التي ألمحنا إليها أمنت للتربية، غير النظامية، شروطاً لنقل (Transfert) ثمرات التعليم إلى حقل آخر: احتراف الإيديولوجيا والثقافة ضد سلطة الدولة وإيديولوجيا أجهزتها السابقة، بما في ذلك الجامعة. وقد تطابق هذا الانتقال، أي الشرخ بين المقصود والمحصول، مع المسافة الفاصلة بين إعداد خريجي الجامعة وحاجات سوق العمل (جهاز الدولة تحديداً)(١٤). لذا كانت تجربة ممارسة السلطة ضد نفوذ ممثلي الدولة بمثابة تمرين «لانظامي» استعداداً للالتحاق (العمل) بالأجهزة البديلة التي نشأت وتوسعت على حساب جهاز الدولة: الأحزاب والتنظيمات السياسية ووسائل الإعلام والثقافة، التي أفرزتها أو أنعشتها الحرب(١٥).

وفي هذا المسار كانت المدرسة (الجامعة ضمناً) بالنسبة للمجتمع كما ميزان الحرارة بالنسبة للحرارة، هي التعبير الظاهر والنافر عما يحصل في الواقع. وعندما حكم الطلاب على الاساتذة، كانوا يعلنون حكم المجتمع على الدولة: مطية وليست سلطة، وتكراراً: «كبير القوم خادمهم».

ممارسة السلطة

تسنى لخريجي الجامعة والمدرسة الثانوية الذين تعلموا في إطار «التربية غير النظامية»(١٦) أن يمارسوا «عملاً»، بينما أصبح زملاؤهم الذين اكتفوا بالتربية النظامية «عاطلين عن العمل» خلال الحرب الأهلية.

ذلك أن تحول الدولة إلى «خادم»، واختلال ميزان القوى تدريجياً، راكما لدى إحدى الجماعات استفزازاً لم ينته إلّا بالتعبير عسكرياً عن السخط المتأجج. فانكشف الصراع وظهرت «خطوط التماس» الجغرافي والايديولوجي، مما استدعى تشقق جهاز العنف نفسه لتغذية الأجهزة المسلحة المتحاربة. وعلى كل جهة من هذه الخطوط كان يربض عدو مجهول/معروف لا يُرى بالعين المجردة بسبب تراكم الإيديولوجيا عبر سبع سنوات

(١٩٦٧- ١٩٧٥). وأقفلت المدارس أبوابها ولم تعد أصواتُ أجراسها تُسمع.

مع كثافة الإيديولوجيا وانعدام رؤية الآخر ومتطلبات العلم العسكري اتجهت الأعين إلى المدرسة مرة أخرى، فكان أول عمل ملقى على عاتق جمهورها السابق العودة إليها بأهداف أخرى، عنوة أو برِضا مديرها السابق إذا ما قبل تسليم مفاتيحها طائعاً مختاراً.

أهّلَتِ التجربة السابقة على الحرب جمهور المدرسة على ممارسة السلطة ولو جزئياً، لذلك لم يستطع الجمهور العائد أن يقاوم رغبة عارمة في الدخول مباشرة وأولاً إلى غرفة الإدارة والنظارة. وفي كثير من الأحيان ابتدأ أولاً بالعبث بمحتويات تلك الغرف التي كانت منها تخرج النتائج وتصدر الأحكام. وقد تم هذا الدخول وسط تصفيق المحيط وتهليله أو على الأقل قبوله الضمني، للذود عن الكرامة والدفاع عن النفس.

لم تجرِ دراسة ميدانية لتحديد الهوية الاجتماعية للمقاتلين والمنخرطين في خطوط القتال الأمامية والخلفية. لكن من السهل على أي زائر لإحدى المدارس ـ المراكز في تلك الحقبة أن يلمس غلبة الطلاب (ثم المعلمين الابتدائيين فالثانويين) فيها. وهو أمر قد يكون مفهوماً. فهم الذين «ناضلوا» خلال الفترة السابقة، وهم من أبناء الفئات الشعبية غالباً، التي تنتج المقاتلين، وهم «المتفرغون» أي الذين لا يمارسون مهناً، لأن أصحاب المهن تابعوا عملهم لكسب عيشهم، ومن ترك منهم، في الأقل، احترف القتال معاشياً.

في غرفة الإدارة بالضبط، وليس في غيرها، يجلس القائد، وعادة وراء منبر مدير المدرسة، يحيط به أهل الحل والعقد في المركز، من «نظار» و«احتياطيين» و«موجهين» إيديولوجيين. أما المدربون والمنفذون فهم، كما المعلمون سابقاً، يحدثون جلبتهم في غرفة الصفوف والقاعات والملعب، تدريباً أو تهيئة للانتقال إلى خطوط التماس. حتى وظيفة «المفتش» أو «المدير» الأعلى لم تختف. فهناك زائر من حين لآخر، يضبط سير العمل في المركز، يجري التشكيلات اللازمة، داخل المركز، أو بين المراكز، يعاقب ويثبت، يرفع ويدني، يخطب في المجموع ويتابع تشييد السور الإيديولوجي بأحجار جديدة أو مستجدة: الخير هنا والشر هناك.

وعلى الباب الخارجي، ومع ارتفاع الطلب على الالتحاق بالعسكريتاريا (كما بالنسبة للمدرسة سابقاً) يزدحم الشبان والأولاد الذين ضاقت بهم منازلهم، وحرضتهم الصحف والصور المثيرة وأغراهم أقرانهم بألبستهم وأسلحتهم ونظاراتهم وسياراتهم. وكل يوم كان المولجون بالأمر يصطَفُون من هؤلاء أولئك المؤهلين، سناً وإيديولوجياً (امتحان ضمني، توفر شروط) للانضمام إلى الدروس العسكرية التي تعدهم للمشاركة في السيطرة والنفوذ داخل

الحي والشارع، بعد أن انتقلت إلى الآمرين الجدد، والتهيؤ لممارستهما في دوائر تتسع أو تضيق: من توزيع الخبز، إلى غواية الفتيات بواسطة سيارة جيب أو مسدس، إلى حيازة السلع، فإلى السياسة المحلية، ومن هناك إلى المجالس فالدول.

الفتيات كن هناك طبعاً، يتوزعن بين مكاتب المركز ومطبخه. وعندما يأتي صحفي أجنبي يرتدين البزّة العسكرية ويطلقن النار في عتمة الليل. فالعتمة جزء من المناخ الثوري، وإطار للتمرد. يخرجن في العتمة من المنزل الآن بخلاف التقليد السائد. كانت الحرب مناسبة لكشف علاقة السلطة المنزلية وتحولاتها. فالآباء يمحضون الأبناء الذكور (في الأسر الشعبية) الاستقلالية، لكن الاستقلالية محظورة على الفتاة بسبب القيمة المرتفعة لخضوعها الأسروي. في الحرب توفر سبب لتغطيتها عندهن: السياسة. لكن بينما يعطي الحيز الجديد فرصته للصبي لممارسة سلطته، تماهياً بأبيه، فإن الفتاة تستقل خضوعاً في هذا الحيز. تستقل هنا كما في الزواج، لتقوم بـ «واجبها» في خدمة «القضية» المجسدة في المقاتل. وبما أنها ليست في حالة زواج فهي تعتبر ذلك عملاً ثورياً (الاستقلال ـ العتمة). ولا شك أن هذه الظاهرة برزت في الأسر التي تنخفض فيها، نسبياً، سلطة الأنا الأعلى الأبوية ـ أي عندما اتسعت الهوة بين «مستوى» الأب و«مستوى» البنت (تعليم)، وفي الطوائف غير المعنية بالحرب (كطائفة) والمتفككة ـ أي التي تعاني من انخفاض نسبي للأنا الأعلى الخاص بالطائفة (الشيعة مثلاً، في ذلك الحين).

إن صحت الصورة السابقة على مختلف المراكز العسكرية فهذا يعني أن تجربة السلطة الجديدة في المراكز العسكرية لم تكن إلا تكراراً لتجربة السلطة السابقة، في المدرسة والأسرة، بأوالياتها وقنواتها، إنما بشعارات ولغة مختلفة، وبواسطة أولئك المعترضين تحديداً على القمع والقامعين. وهي تذكرنا بالتجارب التي أجريت على موضوع السلطة داخل الصفوف، فكلما تنازل المعلم عن سلطته، طوعاً أو كراهية، حل متسلطون جدد من بين التلاميذ على رفاقهم[١٧]. ويكفي مراقبة أي صف «فوضوي» لملاحظة كيفية انتقال مركز النفوذ إلى عدد محدود من التلاميذ يتحكمون بالآخرين.

على أن المشكلة الأساسية التي تطرحها السلطة الجديدة ليست في تقليد السابقة (التماهي مع المعتدي، كما يقول السيكولوجيون) بل في طابعها المؤقت والمحصور، لأن التغيير يطال حلقة واحدة ومحصورة مكاناً أو زماناً من المعاش الاجتماعي. فالحرب لن تدوم (واقعاً، أو كما يتمنى المنخرطون أنفسهم)، والتغيير لم يطل بنية السلطة بل أصحابها. والمدرسة عائدة، وكذلك الأسرة «المستقرة» والدولة، مع القيم الخاصة بكل منها (واقعاً، أو كما يتمنى المنخرطون أيضاً). هذا الطابع المؤقت والمحصور يحدث نوعاً من القلق

والاضطراب، لا سيما وأن الأسرة، المؤسسة الوحيدة الباقية فعلياً، تحتفظ بذاكرة كل المؤسسات السابقة، وتستعيد دوماً موضوعات الزواج والشهادة والوظيفة. هذا القلق، الفردي والجماعي، يجعل العلاقات الجديدة عرضة للتأزم وللانهيار عند الانسحاب من الحرب أو عند انتهائها. وفي حالات الزواج التي انتهت إليها العلاقات الجديدة، والتي تعثرت لاحقاً، مثال بيّن على أزمة هذه العلاقات. وفي مطلق الأحوال فإن السير الاجتماعية والمهنية لأهل «المراكز» العسكرية تستحق الدراسة.

الامتحـان

كما إيكار[١٨] ظل النفوذ «الوطني ـ الفلسطيني» يتصاعد ويتسع حتى اصطدم بسوريا فخارت القوى وانتهت الحقبة الأولى من الحرب. ولم تلبث المدارس أن فتحت أبوابها تحت مظلة جهاز سلطة جديد أيضاً (الردع) وإن بالتنسيق (نظرياً) مع الجهاز الأسبق. وانتقل المقاتلون الذين أصروا على المتابعة إلى العسكريتاريا النظامية في الثكنات والمواقع المتماسة، وبدأت حرب «المواقع».

صحيح أن المدارس فتحت أبوابها لكن الأمور لم تعد إلى سابق عهدها، لأن الدولة لم تستعد سوى الوجه الشكلي لسلطتها. وعادت صورة «كبير القوم خادمهم» من جديد، داخل المدرسة، حيث يعطي المعلم درسه بأقصى درجة من عدم الشعور بالسلطة، على عكس الصورة التي يفترضها دوركهايم[١٩]. لذلك من الممكن تصديق ما نقله أحد النظار، من حيث وجهة الخبر، من أنه ضبط ما لا يقل عن أربعين مسدساً خلال العام الدراسي، أعادها إلى أصحابها فيما بعد دون تأخير[٢٠].

أحد الطلاب الثانويين شرح لأستاذه أمره: ظروف اقتصادية سيئة وحروب صغيرة تنشب بين الحين والآخر وتمعن في تدهور هذه الظروف، الحل الأفضل هو في الارتزاق بالعمل في هذا التنظيم أو ذاك. وبعد قليل من الخروج من المدرسة أصبح ممكناً أن يحيّي أحد الطلاب أستاذه وهو يمتطي دوشكا على سيارة جيب عسكرية، كما نقل أحدهم. الظاهرة الأولى في الوضع الجديد هي عدم احترام السلطة الشكلية بذاتها: يستقبل الناظر يومياً «جيشاً» من المتأخرين كما يقول. وقد أكد طلاب أحد الصفوف أن أدنى عدد من المتأخرين يومياً يصل إلى أربعة. الجرس أصبح يقرع للقلة. والتدخين الممنوع صار مسموحاً بطبيعة الأشياء. «إهمال الدروس» صار من العادات اليومية. يلي ذلك، وفي مستوى أعلى من رفض السلطة إدخال منطق الخارج إلى داخل جدران الصف: شعارات وصور سياسية تملأ الغرف والممرات والملاعب. الطاولات والنوافذ والكراسي تتكسر باستمرار، لسبب واضح

أو ضمني (من التمازح إلى الاحتجاج). تكسير أشياء المدرسة كان عملياً بمثابة تلميح لإمكانية تحطيم أشياء أخرى، أولها أشياء المعلم (سيارته) أو الاعتداء عليه مباشرة إذا ما تجاوز حدوده (كبير القوم خادمهم).

خوف المعلم من عواقب تجاوز «حدوده» أشعر الطلاب بضعف شعوره بالسلطة، وجاءت ظروف الخارج لتعطي لدافع التملص من النظام شحنة قوية. لكن الانتقال بهذا التملص إلى مستوى «أرقى» كان يتم في شروط محددة: أولها، وأقلها أهمية، انتقال الصراع الخارجي إلى داخل المدرسة (حرب الفرقاء ـ الحلفاء)؛ وقد برزت هذه الحالات بشكل خاص في الضاحية الجنوبية عندما استعر الخلاف[٢١] بين الأطراف المتواجدة هناك، وتعسكر. وثانيها، والأكثر انتشاراً وأهمية، هو الامتحان.

ونعني بالامتحان جميع أنواع التقويم: علامة يومية، مسابقة، امتحان فصلي، نهاية السنة، امتحان مدرسي، امتحان رسمي. في إحدى مدارس الضاحية الجنوبية شن طالبان «غارة» ليلية على غرفة الإدارة وعبثوا بالادراج والخزائن والسجلات وخاصة لوائح العلامات، تلك التي تتضمن أحكاماً توصلهم إلى العقاب الشديد من قبل أبويهما (دركي وإطفائي) أقله حلق شعر الرأس، إذا ما رسبوا في الامتحان.

في العديد من الثانويات تم تفجير سيارات المعلمين، أو على الأقل تنفيس إطاراتها(بما في ذلك المدير)، وفي أخرى اعتدي بشكل منظم على بعضهم، وفي إحدى كليات الفروع الثانية اختفى أحد الأساتذة من الوجود بعد مشادة حول أسئلة الامتحان، وفي كُلِّيَّتَيْن من الفروع الأولى نال بعض الاساتذة نصيبهم من الضرب، داخل حرم الجامعة أو خارجها بالتعاون مع «الحلفاء»، وشرع أحد الطلاب الذي أخرج من قاعة الامتحان بالاعتداء على رئيس القسم بعد أن كان قد «أدَّبَ» أحد أساتذة القسم قرب أحد الحواجز وهدد عدداً آخر منهم بأشكال متعددة الأنواع والمستويات في حادثة احتلت صفحات التربية في الصحف اليومية. وما سُتر أعظم، باعتبار أنه في العديد من الحالات تمت «لفلفة» الموضوع تجنباً للأسوأ.

فالامتحان كما يقول بورديو ـ باسرون لا يسيطر على الحياة الدراسية فقط، أي على تمثلات وممارسة العاملين، بل على تنظيم المدرسة وسير عملها[٢٢]. والامتحان، كما نعلم، حديث العهد تاريخياً، يعود إلى عصر النهضة[٢٣]. وقد ارتبط، كما يقول ماكس فيبر، بنشوء ونمو التنظيمات البيروقراطية في أوروبا. بمعنى أنه شكل وسيلة حكم ترفع الناجح من درجة إلى أعلى في التراتبية المعرفية، وبالتالي الاجتماعية. ومهما تنوعت الأساليب الحديثة في

التربية، للتخفيف من دور المعلمين، ومن عددهم (التعليم المبرمج مثلاً) فإنها لا تستطيع إلغاء الامتحان، حتى لو نقلته من المعلم إلى التلميذ (ليمتحن نفسه بواسطة فحص مبرمج)، إلّا إذا ألغت المدرسة نفسها (ايلليتش). سلطة المدرسة والمعلم هي سلطة الامتحان.

لذلك مع عودة الدراسة إلى المؤسسة التعليمية تنازل المعلم عن حقوقه في الأمر والنهي ولكنه لم يستطع أن لا يجري امتحاناً فهذا عمله (تعليم فتقويم). وكلما كان موكلاً بذلك (في الامتحانات المدرسية، في الامتحانات الجامعية) كان معرضاً لمعاناة أزمة سلطته من جديد، مهدداً في أشيائه أو في جسده، من قبل الذين اعتبروا أنه بالامكان التحكم في «الخادم» حتى لجهة تكييف المعرفة على قياسهم الفردي، والتي يتم معادلتها عادة بالقوة الجسدية. في هذه الحلقة بالضبط تمحورت أزمة السلطة في الحقبة الثانية من الحرب.

ويمكن بسهولة تصور مقدار انتشار هذا الأزمة إذا عرفنا أن امتحانات شهادة البريفيه الرسمية لم تجر منذ عام ٧٥/٧٤ حتى اليوم (١٩٨٣، باستثناء عام ٧٩/٧٨) وأن امتحانات البكالوريا القسم الأول توقفت خلال خمسة أعوام دراسية[٢٤]. بمعنى أنه في كل سنة لم تجر فيها امتحانات رسمية كانت الهيئة التعليمية مدفوعة إلى إجراء امتحانات مدرسية، أي معرضة لضغط ضعف السلطة، وكانت في العام التالي معرضة لنفس النوع من الضغط عند إجراء مباراة دخول لأن المدير يعود فيقبل عدداً من الطلاب نالوا أحياناً أقل من ٥/٢٠ بسبب توفر المقاعد، وتعرضه، كما يقول، لضغوط «لم يقو على مواجهتها». وسنة إثر سنة كانت الصفوف تمتلىء بطلاب نجحوا في ظروف غير «سلطوية»، أي تتراكم الهوة بين لغة المدرسة ولغة الطلاب، ويتراكم الشعور بأزمة السلطة، ويتعرض المعلمون تكراراً لاحتمالات صدام أكثر.

بعض المعلمين من جهتهم كانوا مستعدين للخضوع للواقع الجديد. فالظروف الاقتصادية وتراجع سلطة الدولة دفعت بهم (جميع الذكور تقريباً، على ذمة المعلمين أنفسهم) إلى ممارسة أعمال أخرى، وبخاصة التعاقد مع مدارس خاصة أو إلى التغيب لأسباب «نضالية». إنهم «مرهقون» كما يقول أحدهم، لأن النصف الآخر من النهار مأخوذ في المدارس الخاصة، وقسم من الليل والفرص مأخوذ للتحضير والتصحيح لتلك المدارس، باعتبار أن «العمل» عندنا هو ذاك الذي نمارسه خارج عملنا الأصلي. ولا يبقى للمدرسة الرسمية إلا الحضور وعرض المادة التعليمية، بأقل جهد ممكن.

الامتحان يسحب منطقه على العلاقة الصفية، لأن التقويم يدخل في عملية التعليم (أو العرض) اليومية. وفي الوضعية التي نحن بصددها يكتشف المعلم غربة الطلاب عما يقوله،

ويكتشف الطلاب إمعان المعلم في السير في حلقة العلم المقفلة دون المساس بهم (دون أن يتعلموا). لذلك تتأزم العلاقة بين المعلم والطلاب بشكل متواصل رغم محاولة الأوّل الهروب إلى الامام بتجنب تقويم الطلاب ومحاكمتهم بشكل دائم.

ومن الصور السلبية المتبادلة التي ينقلها الطرفان عن بعضهما البعض، وتماماً كما يخبرنا برنشتاين[٢٥]، بعض النماذج التالية:

صورة الطلاب لدى المعلمين: «مستوى ضعيف جداً»، «استهتاريون»، «ثلثهم ينتمي إلى تنظيمات حزبية»، «الطالب لا يعطي بشكل جيد»، «يغيبون بشكل متكرر»، «يدهنون اللوح بالزيت لمنع الدرس»، «يخلعون الباب لإحداث الفوضى»، «يصطدمون ببعضهم البعض»، «جمهور المدرسة أصبح شعبياً أكثر في الفترة الأخيرة»، «معظمهم من المهجرين»... إلخ.

وعلى لسان الطلاب **صور المعلمين** هي التالية: أستاذ الفيزياء «شخصيته ضعيفة» «يحاسبوننا وكأن الظروف طبيعية»، استاذ «بطيء»، آخر «متسرع في الدرس»، ثالث «يقول عن نفسه إنه زهقان» يقف على اللوح ويحل المسائل «لوحده»، «أستاذ الفيزياء متعاقد في مدرسة خاصة ويرفض أن يراجع لنا المادة»، معلمة الجغرافية «متسلطة»، أستاذ «يتوصى» بفتاة معينة «لأنها جميلة»... إلخ.

مع انحسار السلطة تتفاقم العلاقة، لأنه يصعب إدارة مدرسة بدون سلطة، مما يضطر المدير إلى رفع شعار «المرونة» أو الاتصال بـ «قيادة الطالب المخالف» وبـ «الأحزاب» لحل المشاكل الطارئة وتجنب الأسوأ، وغالباً ما ينتهي الأمر بإعادة قبول الطالب بعد يوم واحد فقط في حالات كان يمكن أن تؤدي إلى طرده نهائياً من المدرسة إذا ما طبقت الأنظمة. لذا لم تجتمع المجالس التأديبية إلا فيما ندر (جلسة واحدة في العام الدراسي الواحد في إحدى الثانويات رغم ضبط الأربعين مسدساً في العام!).

لماذا ظهرت أزمة السلطة في المدرسة الرسمية (تعليم عام، جامعة) تحديداً؟ ثلاثة أسباب تخطر في الذهن:

أولها ما يتعلق بالمعلمين، بالمعنى المشار إليه أعلاه.

وثانيها يعود إلى تراجع سلطة الإدارة أي الدولة، الأمر الذي يفسح المجال لتفشي ظاهرة الاهمال لدى المعلمين. ففي حين تنتهي سلطة الإدارة في التعليم الخاص بالمدير (المتحالف مع الأهل، المحيطين لأبنائهم، أولاء المتآلفين مع ثقافة المدرسة) فإنها تصعد

في المدرسة الرسمية إلى الوزارة وجهاز العنف (الدولة ـ إدارة وجيش وقوى أمن). وإن كان بالإمكان فهم سبب عدم إمكانية معاقبة «المخالفين» مخافة الانتقام الفردي فإنه من الملفت للانتباه أن تتراجع القدرة على الثواب أيضاً[٢٦]، مما يكشف الطبيعة البنيوية لتراجع سلطة الدولة.

السبب الثالث يعود إلى تركيب جمهور المدرسة الرسمية الاجتماعي. فأبناء الفئات الشعبية الذين يشكلون أغلبية هذا الجمهور (على الأقل بالنسبة للذكور في المرحلة الثانوية) هم المادة القتالية عامة مهما تنوعت الأحزاب والدول واختلفت الشعارات، أو انتقلت من حرب «شعبية» إلى حرب نظامية. لذلك تصاب علاقة السلطة في حالات الحرب بالخلل (أب، معلم) لأسباب «أوديبية» إن صحّ التعبير، واجتماعية: تفاوت المستوى الثقافي بين الأب والابن، الصراع بين توقعات ومطالب الأهل وواقع الاستبعاد الذي تقوم به المدرسة لهؤلاء بسبب عدم تآلفهم مع الثقافة المدرسية (حالة الطالبين ابني الدركي والاطفائي)، اضطرار الابناء لامتهان العمل العسكري تحت وطأة الظروف الاقتصادية... في كل ذلك تصبح المدرسة هي مكسر العصا لأنها تجمع الأقران (التربية غير النظامية) ولأنها تدّعي سلطة غير مثبتة وغير أكيدة (بالمقارنة مع سلطة الأب) فيتحول «قتل الأب» إلى المعلم.

الرجوع إلى الدولة

قبل الغزو الإسرائيلي وبعده اشتد الطلب داخل المدرسة وخارجها على سلطة الدولة. «فالآثار السيئة»، حسب تعبير بودون[٢٧]، التي يحصدها سائقو السيارات نتيجة تعطل إشارات السير (= إشارات السلطة)، حصدها الجميع في كل ميادين النشاط والعمل، وضمناً المعلمون (التعرض للاعتداء) والطلبة (فقدان فرص النجاح على المدى الطويل) والأهل (فقدان الترقي الاجتماعي بواسطة أبنائهم). لذا ليست الدعوة إلى عودة هيبة الدولة مجرد مجاملة مع الحكم أو تأكيداً لفرضية «الغالب والمغلوب»، بل تلهف فعلي لسلطة تجنب الآثار السيئة، ولعقد اجتماعي، يسري على الجميع، باعتبار أن تجربة «الديمقراطية» لم تكن إلا طربوشاً على مجتمع مفتت، وباعتبار أن تجربة السلطة، كما في كل المجتمعات المعاصرة، «تربي» الجميع على عدم القدرة على العيش بدون سلطة مركزية واحدة، تأمر وتنهى، وباعتبار أن الممارسة الجديدة قامت على سلطة استخدمت أواليات السلطة السابقة، بل توزعت السلطة فيها على متسلطين كثيرين يصعب إحصاؤهم، يتصارعون من جديد على اقتسامها، بصفتها هدفاً نهائياً لمختلف المشروعات.

(١) اضطر وزير التربية مثلاً، مطلع العام الدراسي ٧٣- ٧٤، إلى «إقناع» أحد الاستاذين اللذين يطالب بهما الطلاب ويضربون من أجلهما في كلية التربية، إلى إصدار بيان «يستنكر» فيه تصرف الطلاب كثمن للحصول على عقد التفرغ.

(٢) يعيد منير بشور «جمهرة» التعليم إلى ارتفاع التدفق في المستويات الدنيا، مما يزيد من إعداد الصاعدين إلى المستويات العليا، على الأقل هذا ما يوحي به التشبيه الذي يقدمه. فالتدفق عنده أشبه بالنهر الذي «كلما ازداد حجم المياه فيه ازدادت سرعة تدفقها في مجرى النهر وأصبحت النقاط التي يمكن للمياه أن تصلها أبعد (**«اتجاهات في التربية العربية، على ضوء تقرير استراتيجية تطوير التربية العربية»**، تونس - بيروت، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٢، ص ٥٤).

واقع تطور التعليم العالي في لبنان يشير إلى أن الأمور جرت بعكس ذلك تماماً، حيث إن التغيير الذي تم «من فوق» هو الذي رفع من التدفق. وتؤكد لنا المعطيات الاحصائية أن الزيادة في المستويات العليا (الجامعة) كانت أرفع بكثير مما حصل في المستويات الدنيا، بمعنى أن الأولى لم تكن نتيجة للثانية. فقد ارتفع معدل الالتحاق بالتعليم الابتدائي من ١٠٠ عام ٦٠/٦١ إلى ١٣٧ عام ٦٤/٦٥ إلى ١٦٤ عام ٧٢/٧٣، لكنه ارتفع في نفس السنوات من ١٠٠ إلى ١٧٦ إلى ٦٥٤ في التعليم المتوسط والثانوي، ومن ١٠٠ إلى ٣٧٩ إلى ١٠٨٥ في الجامعة. والقفزة حدثت في الجامعة اللبنانية تحديداً. أنظر:

UNESCO «Liban: «Développement de l'éducation», Recherches Pédagogiques (Faculté de Pédagogie) No 8, 1980, pp. 5-166.

- المركز التربوي للبحوث والانماء، **الاحصاء التربوي لعام ١٩٧٢- ١٩٧٣**.
- **دليل الجامعة اللبنانية**، ١٩٧٤، ص ١٣١.

Ministère de plan, *L'enseignement supérieur au Liban*, Beyrouth, 1971, p. 23-28.

(٣) أول عمل قام به فرنجية هو ضرب الجهاز وتفريق رموزه شذر مذر.

(٤) تعود تسمية كلية التربية إلى القانون ٦٧/٧٥ (١٩٦٧)، أما انشاؤها فيعود إلى عام ١٩٥١ (دار المعلمين العليا) وكانت قد اتخذت اسم معهد المعلمين العالي ابتداء من عام ١٩٥٣.

(٥) عام ١٩٦٦/١٩٦٧ كانت قيمة المنحة ٢٠٠ ليرة لغير الموظفين و٢٥٠ ليرة للموظفين سابقاً.

(٦) تراوح العدد بين ٨٨٦ عام ١٩٦٦/١٩٦٧ و١٠٥٥ عام ١٩٧٣/١٩٧٤.

(٧) حيث الدوام كان جزئياً، والمداومون قلة، والدروس مكثفة، والاجازة ثلاث سنوات أحياناً (معهد العلوم الاجتماعية)، ومادة التعليم غير ايديولوجية أحياناً أخرى (العلوم).

(٨) CLASTRES, P., *La société contre l'Etat*, Paris, Minuit, 1974.

(٩) من بيان لتحالف حركة الوعي والناصريين صدر بمناسبة انتخابات الاتحاد خلال العام الدراسي ٧٣/٧٤:

« ...- متابعة النضال من أجل ديمقراطية التعليم وترسيخ طابعه الوطني.

- دعم العلائق الديمقراطية القائمة بين هيئات الاتحاد وتنظيم العمليات الانتخابية وفقاً لأحكام النظام الداخلي.
- اعطاء الأولوية لانشاء الكليات التطبيقية في الجامعة اللبنانية وتنفيذ البناء الجامعي الموحد.

ـ وضع الحلول لأزمة المتخرجين وتطوير الأوضاع التعليمية والتقنية في الجامعة وتعزيز دور الحركة الطلابية عبر المشاركة في هذا التخطيط.

ـ دعم الحركة المطلبيّة الشعبية في مواجهة الأزمات الاقتصادية والاجتماعية والوطنية ودعم الحريات النقابية والسياسية.

ـ رفض أي حل لا يحفظ حق الشعب الفلسطيني الممثل بمنظمة التحرير الفلسطينية من تقرير مصيره ورفض سياسة الوفاق الدولي القائمة على استغلال الثروات الوطنية في العالم الثالث وخصوصاً العالم العربي». (جريدة النهار، ١٩٧٤/١/١١).

والمعلوم أن التحالف المذكور فاز وقتها بأغلبية المقاعد في الاتحاد: ٨٩ للوعي والناصريين و٥٩ لتحالف اليسار، وذلك بعد سنتين من سيطرة التحالف الأخير على الاتحاد.

(١٠) القناعة بإمكانية تغيير المجتمع بواسطة «حزب» طالبي، الاعتقاد بأن الطلاب هم طليعة «الحركة الجماهيرية»، وبأن الآخرين يحتاجون إلى بعض «الجرعات» المناسبة من الوعي، القيام بأعمال فولكلورية لدعم المقاومة الشعبية (حفر خنادق، طرش بيوت، تبرعات، رحلات احتفالية...)... إلخ.

(١١) «التجار رشّوا الطلاب بالعطور في تظاهرة ضد الغلاء والاحتكار» «المدارس والجامعات تضرب وتحتج ضد اعتقال غسان تويني ووفيق رمضان»، المشاركة في اضرابات عديدة ضد الغلاء، اضرابات وتظاهرات ضد زيارة كيسنجر، تضامن واضراب مع العمال، «الاتحادات والرابطات الطلابية تعلن الاضراب من أجل القضايا الجامعية والزراعية ودور المعلمين»... إلخ (النهار، ١٢ و١٣ و١٥ و١٦ و٢٠ و٧٣/١٢/٢٢، ٦ و٧٤/١/١٧).

(١٢) النهار، ٧٤/٣/٢٩.

(١٣) عناصر الاستفتاء: «الاتحاد الوطني لطلاب الجامعة اللبنانية/مجلس فرع كلية التربية/الاستفتاء حول أعضاء الهيئة التعليمية/ السنة الجامعة ٧٣ـ ٧٤/ أيها الزميل، ضع في الخانة المقابلة لكل سؤال وفي العامود المخصص لكل استاذ ومادته علامة تقويم تتراوح بين الصفر والتسعة بالأرقام العربية (9-a-0) على الأساس التالي: (4-3-2-1-0) دون المستوى ـ (5) وسط ـ (6) حسن ـ (7) جيد ـ (8) جيد جداً ـ (9) ممتاز/ السنة الجامعية الفرع/ اسم الطالب/ الرقم/ المادة/ اسم الاستاذ/ ١ـ مدى احاطة الاستاذ بالموضوع الذي يدرّسه/ ٢ـ مقدرة الاستاذ على شرح الموضوع/ ٣ـ مدى تحضير الاستاذ للدرس قبل إعطائه/ ٤ـ مقدرة الاستاذ على تشجيع البحث والانتاج الشخصي/ ٥ـ اهتمام الاستاذ بعمل الطالب والرد على اسئلته/ لا تبرز هذه الاستمارات لأي مرجع إداري/ توقيع الطالب.

(١٤) باعتبار أن المصير المهني لخريجي الجامعة اللبنانية مرتبط أساساً بحاجات الدولة من الموظفين والمعلمين الرسميين.

(١٥) من الممكن تتبع خريجي كلية التربية، أو حتى الكليات الأخرى، الذين كانوا بمثابة الدعاة في الحركة الطلابية أو مفاتيحها، لنجدهم اليوم منتشرين بين الصحف وأجهزة الاعلام والثقافة، ومقاعد الصف الثاني في العديد من الأحزاب.

(١٦) نستعير تعبير «تربية غير نظامية» (Eduction non formelle) من الادبيات التربوية هذه المرة، مقابل «التربية النظامية» (Education formelle)، للدلالة على تلك التربية غير المقصودة من قبل النظام التربوي الرسمي مع أنها «منظمة» بمعنى من المعاني، لجهة أيديولوجيتها وقنوات نقلها وتعميمها (حركات، نوادي، أحزاب... أي «تنظيمات»).

(١٧) PUJADE, R. 38; ZIMERMANN D., «la Mort de l'étudiant dans une situation non verbale»; Orientations; Tome 14, No 50, 1970, pp. 241-249.

(١٨) تقول الرواية إن إيكار (أو ايكاروس باليونانية) احتجز مع أبيه ديدال في المتاهة التي صنعها هذا الأخير لمنيوس ملك كريت (كنوسوس) لكي يسجن فيها الرجل ـ الثور. لكن ديدال عاد فصنع له ولابنه أجنحة وتمكنا من الفرار. أما إيكار فقد ظل يطير ويرتفع مسروراً حتى اقترب من الشمس فذاب الشمع اللاصق للأجنحة وهوى وسقط في البحر ميتاً. وسمي البحر منذ ذلك الحين باسمه (ايجه).

(١٩) DURKHEIM, E., *Education et sociologie*, Paris P. U. F, deuxième édition, 1966, p. 48-59.

(٢٠) المعطيات الواردة في الفقرة الحالية جمعت من مقابلات مباشرة في عدد من المدارس الرسمية في بيروت وضواحيها.

(٢١) بل إن هذا الخلاف وصل إلى نطاق المعرفة نفسه، حيث اعترض الطلاب أكثر من مرة على معلم الفيزياء لأنه قال إن الحقل الكهربائي «يخلق»...، على استاذة الجغرافية عندما قالت إن حدود العراق هي كذا وكذا، أو إن الكرة الأرضية تدور حول نفسها؛ وشكا هؤلاء أمر معلمة اعتبرت «شيوعية» إلى استاذ الدين.

(٢٢) BOURDIEU, P. & PASSERON, J.cl., *La reproduction*, Paris, Minuit, 1970, P. 169.

(٢٣) DURKHEIM, E., *L'évolution pédagogique en France*, Paris, P. U. F., 1969.

(٢٤) جرت امتحانات رسمية في السنوات المشار إليها بعلامة (+)، ولم تجر في الحالات الأخرى (−)، أما علامة (+ −) فهي تشير إلى امتحانات جزئية (فرع دون آخر، امتحان دون تصحيح أو دون نتائج:

	٧٥/٧٤	٧٦/٧٥	٧٧/٧٦	٧٨/٧٧	٧٩/٧٨	٨٠/٧٩	٨١/٨٠	٨٢/٨١
بريفيه	+ −	−	−	+	+	−	−	−
بكالوريا قسم أول	+ −	−	+ −	−	−	+	+	+
بكالوريا قسم ثان	+	+ (*)	+	−	+ − (**)	+	+	+

* جرت امتحانات هذا العام خلال العام التالي. ** اعتبر ناجحاً من نال ٢٥٪ فقط من المجموع.

(٢٥) BERSTEIN, B., *Langage et classes sociales*, Paris, Minuit, 1975.

(٢٦) انظر: جابر، بهزاد، **المعلمون وأزمة التعليم الرسمي**، رسالة كفاءة، كلية التربية ـ الفرع الأول، الجامعة اللبنانية، ١٩٨٣.

(٢٧) BOUDON, R., *Effets pervers et ordre social*, Paris, P. U.F. 1977.

الفرص الدراسية ـ المهنية
بين الرأسمال الثقافي والمساندة العصبيَّة(*)

ما أود أن أُبينه هنا أن مسألة تقسيم العمل/الانقسام الطبقي، وما تتضمنه من علاقات، لا تفسر وحدها أواليات علاقة المدرسة بالمجتمع اللبناني (التابع اقتصادياً)، كالالتحاق المدرسي والصعود الدراسي والترك والالتحاق المهني...

الرأسمال الثقافي يعني هنا ما يحمله الملتحق بالمدرسة أو المتخرج منها من معرفة تؤهله للالتحاق أو النجاح في صف معين أو في مهنة معينة، طبقاً لفرضية تقسيم المعرفة/الانقسام الطبقي فقط. في مرحلة أولى (عند الالتحاق بالمدرسة) يحمل الطفل إلى المدرسة ما تزود به في البيت من ثقافة، حسب بورديو ـ باسرون، أو لغة معينة، برنشتاين. لكن كل بيت ينتمي إلى فئة اجتماعية، ولكل فئة اجتماعية ثقافة أو لغة معينة، أما ثقافة/لغة المدرسة فهي مستمدة من الطبقة البرجوازية. وهذا يعني، تتمة للمنطق نفسه، أن الأطفال الآتين من فئات اجتماعية مختلفة موجودون على مسافات متفاوتة من ثقافة/لغة المدرسة: أقربهم إليها، وأكثرهم تآلفاً معها، وبالتالي أكثرهم قدرة على النجاح فيها هم حملة الرأسمال الثقافي، أي أبناء البرجوازية، وأبعدهم عنها، وأقلهم تآلفاً معها، وبالتالي أقلهم قدرة على النجاح فيها، هم المحرومون من هذا الرأسمال، أي أبناء الفئات الشعبية.

نجد الرأسمال الثقافي مرة ثانية عند الخروج من المدرسة: البعض يخرج من أدنى السلم الدراسي برصيد ابتدائي وعام والبعض يخرج من أعلى السلم برصيد عالٍ ومتخصص. ومن الطبيعي أن كل «بعض» ينتمي مسبقاً إلى فئة اجتماعية معينة. من هنا عملية «إعادة الإنتاج» التي تقوم بها المدرسة. ويعتبر ألتوسير أن كل فئة من الخريجين تحمل معها، أو

(*) مجلة **الفكر العربي**، عدد ٢٤، (كانون الأول ١٩٨١)، ص ص ٢٥٨ ـ ٢٧٦.

تتزود باللغة والمهارات والايديولوجيا المتناسبة مع المنشأ الاجتماعي السابق ومع المصير المهني اللاحق. بمعنى أن المعرفة التي يتزود بها أبناء العمال تتناسب مع كونهم مشاريع عمال، وهي تختلف تماماً عن المعرفة الضرورية لأبناء البرجوازية مشاريع أرباب العمل والقيادات والأطر الوسطى والعليا. لذلك يحصل الأولون على المعرفة الابتدائية ويحصل الأخيرون على المعرفة الجامعية... إلخ.

هذه خلاصة سريعة جداً للتحليل السوسيولوجي التربوي المعاصر (تقسيم العمل/ الانقسام الاجتماعي). المتغير الجديد الذي سأبين أهميته في تحليل وفهم علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي أدعوه: المساندة العصبية. كلمة «المساندة» تعني أنني أتكلم عن شيء يتلقاه الطلاب من المدرسة أو المجتمع، عندما يلتحقون بالمدرسة أو بالمهنة أو يصعدون فيهما. أما العصبية، فهي تجمع العائلة، العشيرة، الحي، القرية، الطائفة... على المستويين العلائقي والايديولوجي.

من الشائع، أي ما لا يحتاج إلى برهان، أن المساندة العصبية تلعب دوراً بارزاً إبان الالتحاق بالمهنة أو الترقي فيها (ويعبر عنها عادة بكلمة الواسطة). ومن المعروف أيضاً أن المدارس في لبنان منقسمة طائفياً، بالإضافة إلى انقسامها بين تعليم خاص وتعليم رسمي. هذا صحيح، ولكننا نجهل من ناحية أولى مدى الحيّز الذي تأخذه «الواسطة» إذا تذكرنا أن سوق العمل، حسب تنظيمها ومتطلباتها من الكفاءات المهنية، لها متطلباتها الخاصة، التي قد تلجم الواسطة أو تفسح لها الفرصة. أما بالنسبة لفكرة المدارس الطائفية، فهي تعني في المعنى الشائع أيضاً أن لكل طائفة مدرسة تعلم فيها وجهة نظرها، مما يعطي للفكرة بعداً إيديولوجياً بحتاً. لن أدخل هنا في معالجة هذه المسألة، ذلك أن استقصاء سابقاً[١] كان قد بيّن أن الوظيفة الإيديولوجية للمدرسة الطائفية ضيقة وأن الاعداد الإيديولوجي يتم في العائلة أكثر مما يتم في المدرسة، بل سأتجه إلى تبيان الوظيفة العصبية الاصطفائية للمدرسة الطائفية.

لذلك، سأتتبع الدور الخاص بالمساندة العصبية على ثلاث مراحل: الالتحاق بالمدرسة، الصعود والنجاح (أو المسار الدراسي)، والالتحاق بسوق العمل.

أما المعطيات فأستقي معظمها من نتائج دراستين أجريتا مؤخراً: «التربية وسوق العمل، قطاعي التجارة والخدمات»[٢]، و«التعليم والتفاوت الاجتماعي في مدينة صيدا»[٣].

الافتراق الأول: من العائلة إلى المدرسة الابتدائية

أصبح الالتحاق بالمدرسة الابتدائية أمراً بديهياً وعاماً بالنسبة للأهالي. وقد بلغ معدل الانتساب الدراسي حدّاً عالياً في لبنان منذ بداية السبعينات (١٩٧٢- ١٩٧٣: ٩٦,٩٪ للجنسين و٩٩,١٪ للصبيان، ممن هم في السن بين ٨ و٩ سنوات)[٤]. لذلك لا يمكن

الكلام عن تفاوت في الفرص الدراسية بين الأولاد من ناحية الالتحاق بحد ذاته. لكن التفاوت نلمسه بوضوح في نوع المدرسة الابتدائية المرتادة.

تقسم الاحصاءات الرسمية المدارس اللبنانية إلى ثلاث فئات: رسمية، خاصة غير مجانية، خاصة مجانية. لكن هذا التقسيم يطمس الانقسام الطائفي للتعليم اللبناني، لذلك سنعتمد تصنيفاً يأخذ بعين الاعتبار هذا الانقسام، ونعود إلى التقسيم الرسمي في حال عدم توفر المعطيات.

بحسب معطيات السبعينيات كانت المدارس تتوزع، على الشكل التالي: رسمية: ٤٧٪، كاثوليكية: ٢٣,٤٪، مجانية غير دينية: ٩,٧٪، سنية: ٤,٨٪، علمانية فرنسية: ٣,٦٪، إنجيلية: ٢,٥٪، علمانية إنكليزية: ٢,٥٪، ارثوذكسية: ٢,٢٪، شيعية: ٠,٥٪، درزية: ٠,٥٪، مختلف: ٣٪[٥].

في البحث عن المنشأ الاجتماعي لتلاميذ المرحلة الابتدائية لبعض هذه الأصناف (دراسة صيدا) أمكن فرز ثلاث مجموعات متباينة: المدارس الرسمية والمجانية، المدارس الكاثوليكية والإسلامية، والمدارس الخاصة غير المجانية والمرموقة (كالمدارس الأجنبية العلمانية والأنكلوسكسونية الدينية وغير الدينية). والافتراق الاجتماعي حاد بين هذه المجموعات: الأولى تستقبل أبناء الفئات الشعبية، والثالثة تستقبل أبناء الفئات الميسورة والميسورة جداً، أما المجموعة الثانية فتستقبل جمهوراً مختلطاً اجتماعياً رغم ميلها إلى أبناء الميسورين عموماً، خاصة أن المدارس المسيحية منها تقوم باستقبال أبناء الفئات الميسورة من المسلمين (الأقساط) مما يجعل جمهور هذه الأخيرة «أعلى» اقتصادياً من جمهور المدارس الإسلامية (كالمقاصد والعاملية...).

إن التوزع العام يشير إلى أهمية الرأسمال الثقافي بالمعنى الطبقي للكلمة، لكن حالة مدارس الطوائف (الاختلاط الاجتماعي) تعني أن هناك عنصراً ثانياً يدخل في الاعتبار عند استقبال التلاميذ وهو المساندة الطائفية. وهذا العنصر لا يمكن أن يفسر كل عملية الالتحاق المدرسي، وإلا لكان التلاميذ التحقوا جميعهم بمدارس طوائفهم، وهذا غير صحيح. وتتمثل هذه المساندة الطائفية في:

ـ الموقف الإيديولوجي: محافظة ـ ليبرالية/مواقف الطائفة السياسية.

ـ العلاقة الاجتماعية: علاقة العائلة بالجمعية أو الهيئة المشرفة على المدرسة، واستتباعاً العلاقات السياسية القائمة.

أي أنه بمقدار الانشداد إلى الجماعة (الطائفة) إيديولوجياً وعلائقياً تصبح إمكانية الالتحاق بمدرسة الطائفة أعلى (سعي الأهالي إلى إلحاق أبنائهم بمدرسة الطائفة، وسعي الهيئة المشرفة إلى استقبال أبناء الطائفة). هذه العملية تتم على حساب بعض المعايير المدرسية أحياناً. إذ تبين أن نسبة المتأخرين سناً عند دخولهم الصف الأول إبتدائي هي أعلى في هذه المدارس الدينية منها في غيرها (باستثناء المدارس المجانية غير الدينية التي تتميز بوضع خاص).

لكن سعي الأهالي هذا ينطلق أيضاً من «سمعة» المدرسة «الجيدة» (بمعنى توافر إمكانات صعود دراسي أعلى يعبر عنها عادة بكلمة «المستوى»). هذه «السمعة» مبنية على العمل التربوي داخل المدرسة، وهذا الأخير مبنيّ، من بين عناصر أخرى، على المساندة العصبية أيضاً. وهذا ما سنظهره في المقطع اللاحق.

الافتراق الثاني: المسار الدراسي

أ ـ التعليم العام

بينت دراسة م .بشور[٦] أن المضمون الأساسي للتعليم العام، منذ المرحلة الابتدائية حتى المرحلة الثانية، يقوم على الأمور الفكرية والنظرية العامة واللغوية، وأن كل مرحلة تعليمية تمهد للأخرى، وكأن كل التلاميذ سوف يتابعون كل هذه المراحل، ولا يخرجون إلى سوق العمل إلّا عبر التعليم المهني والتعليم العالي؛ وأن التلقين هو العملية المحورية في هذا التعليم.

لكننا نعرف، من ناحية أخرى، أن الصعود الدراسي يختص بعدد قليل من مرتادي المدرسة، فبرغم معدلات الانتساب العالية في المرحلة الابتدائية المشار إليها أعلاه، ترتفع نسبة التأخر المدرسي بشكل كبير جداً في هذه المرحلة وتزيد كلما صعدنا من مرحلة إلى أخرى، هذا من جهة. ومن جهة ثانية فإن نسبة الواصلين إلى نهاية المرحلة المتوسطة أو الثانوية أو الجامعية تزيد بالانخفاض بشكل حاد. هناك ٥٨,٧٪ فقط يستطيعون الوصول إلى نهاية المرحلة المتوسطة. وهناك اثنان فقط من كل عشرة تلاميذ يلتحقون بالصف الأول الابتدائي يستطيعون الوصول إلى نهاية المرحلة الثانوية[٧].

ما هو المغزى الاجتماعي لهذا الفارق في المعرفة المقدّمة للتلاميذ التاركين والتلاميذ الصاعدين، والذي هو فارق في التعمق في الثقافة العامة واللغوية فقط وليس فارقاً نوعياً (في المهارات والكفاءات المهنية)؟ إن هذا السؤال يصبح شديد الأهمية عندما نستعرض حجم كل من التعليمين المهني والعالي: لم يشكل طلاب التعليم المهني، في عام ١٩٧٢-١٩٧٣-سوى ٠,٩٩٪ من مجموع طلاب لبنان. وترتفع النسبة إلى ٢,٥٪ إذا أضيف إليهم

أولئك الذين يتابعون دورات سريعة فصلية أو سنوية. وترتفع إلى ٣,٥٪ في عام ١٩٧٧ـ ١٩٧٨. أما طلاب التعليم العالي فلم يتجاوزوا في نفس العام (٧٧ـ ٧٨) الـ ٥,٥٪[٨]. أي أن مجمل الطلاب الذين يحصلون على معرفة متخصصة أو متصفة مهنياً لا يشكلون سوى ٩٪ من مجموع طلاب لبنان (٣,٥٪ + ٥,٥٪).

إذا كان ٩١٪ من طلاب لبنان يخرجون إلى سوق العمل بثقافة عامة فقط، فكيف تميّز سوق العمل بينهم؟ هل تميّز بينهم بحسب الشهادة التي يحملونها، أي بين الذين درسوا اللغة ولم يدرسوا الأدب العربي، والذين درسوا الاثنين معاً؟ هناك شك في أن معيار مدى التعمق اللغوي ـ الأدبي ـ العام سوف يكون هو وسيلة التمييز بين خريجي التعليم العام الذين يشكلون الأكثرية اللاحقة من خريجي المدرسة اللبنانية. وبالتالي يصبح البحث عن معايير أخرى تحكم الفرص المهنية شرعياً.

على أننا نترك هذه المسألة إلى المرحلة الثالثة (الالتحاق بسوق العمل) ونتوقف عند مسألة الصعود الدراسي نفسها.

من المفترض أن يكون معيار الصعود هو مدى هضم ثقافة/لغة المدرسة وهذا الهضم مرتبط بالثقافة السابقة (العائلية) المرتبطة بدورها بالانتماء الاجتماعي وبالتالي بالانقسام الطبقي، إذا تبنّينا الفرضية الأولى (الرأسمال الثقافي فقط). لقد تبيّن لنا صحة وأهمية هذه المسألة في دراسة صيدا، إذ إن حظوظ الوصول إلى الجامعة تنخفض من ٦٠٪ (لدى أبناء الأطر العليا والمهن المرموقة) و٥١٪ (لدى أبناء كبار التجار والملاكين وأصحاب المشاريع) إلى ٢٠,٥٪ و١١٪ فقط لدى أبناء الفئات الشعبية (حرفيون وبائعون، ثم عمال وأشباه عمال)[٩].

لكن متابعة كل فئة اجتماعية على حدة، في كل من أنواع التعليم التي أجري الاستقصاء حولها، أظهرت أن الصعود المدرسي لا يخضع فقط للانتماء الاجتماعي.

نكتفي فقط بالصعود الدراسي لدى أبناء الفئات الشعبية هنا، لأن وضعها هو الأكثر دلالة. لقد تبيّن أن حظوظ الوصول إلى الجامعة بالنسبة لأبناء هذه الفئة ترتفع من ٦,٥٪ في المدرستين الرسمية والمجانية، إلى ٣٤٪ في مدرسة المقاصد، إلى ٣٧٪ في المدرسة الكاثوليكية، فإلى ٤٧٪ في المدرسة الإنجيلية!

ماذا تعني هذه الفروقات الحادة أيضاً؟ إنها تعني أن هناك متغيّراً آخر غير الانقسام أو الانتماء الاجتماعي هو الذي يكمن وراء رفع معدلات الصعود، ألا وهو «المساندة العصبية». ولكن كيف يدخل هذا المتغير إلى أجواء العملية التعليمية الداخلية؟

طبعاً لا يتعلق الأمر هنا بما يسمى «الواسطة». ذلك أن النجاح المدرسي يخضع، في كل المدارس، لتقنين وضبط عبر امتحانات دورية وسنوية. بل إن المساندة تكمل ما نلمسه عند الالتحاق (التساهل والاهتمام بقبول أبناء الطائفة)، وهي تقوم على عنصرين: اللغة المشتركة والالتزام.

فالمدرسة الطائفية (الإسلامية، المسيحية، التي لاحظنا ارتفاع معدلات الصعود فيها) تقوم، فضلاً عن تعليمها المواد الحديثة (علوم، رياضيات، لغة أجنبية...) بنقل تراث الطائفة (عبر مواد الدين، اللغة، التاريخ والجغرافيا، الأخلاق...) على مستويين أكاديمي (معلومات) وموقفي (من العروبة، من الفينيقيين، من الغرب، من الانتداب، من الطوائف...). هذا الجزء من المعرفة يشكل «اللغة المشتركة» بين المدرسة والعائلة، وهو يظهر في المنهاج (الكتب) أو في الخطاب (المعلمون والإداريون) أو في العلاقات التبادلية داخل المدرسة (نشاطات، تحركات، تنظيم). هذه اللغة المشتركة تعوض النقص في التآلف الرمزي الشكلي بتوفير تآلف في المضمون، يسهل هضم اللغة الرمزية، مباشرة أو عبر توازن العلامات (المعدل النهائي للنجاح).

أما الالتزام فهو نفسه الذي تمارسه المدرسة عند الالتحاق، تجاه أبناء الطائفة، لكن في أشكال جديدة: الجهد الذي يبذله المعلمون والإداريون خلال تنظيم وممارسة العملية التعليمية من أجل مساعدة أكبر عدد ممكن من التلاميذ على هضم الثقافة المدرسية. وتقدم المدارس المسيحية نموذجاً حياً على هذا الالتزام، وإن في ظروف وأهداف خاصة: إذ إنها «تفتش» عن بعض أبناء الفئات الشعبية في القرية وتؤمن لهم تعليماً مجانياً طوال حياتهم الدراسية، وتبذل جهوداً خاصة من أجل تعليمهم أو وضعهم في «حمّام» ثقافة المدرسة حتى يصلوا (في معظمهم) إلى نهاية التعليم العام، من أجل تكوين رجال دين من بينهم. البعض يدخلون في هذا المشروع حتى نهايته والبعض الآخر يفلتون منه بعد اجتياز الحواجز الأساسية في المدرسة (الشهادات الابتدائية والمتوسطة والثانوية) ويتحولون إلى الحياة المدنية. ليس ذلك مهماً، بل المهم أنهم يستطيعون في النهاية، ورغم انتمائهم الشعبي، الصعود إلى أعلى درجات السلم الدراسي، ويبقى عليهم مواجهة الضغوط الاقتصادية المباشرة. وهذا موضوع آخر. ذلك أن النجاح المدرسي لا يخضع للبعد الاقتصادي من الموقع الطبقي بقدر ما يخضع للبعد الثقافي لهذا الموقع، ولا يحصل الضغط الاقتصادي المباشر إلّا في مرحلة متأخرة (الثانوية وما بعدها) بالنسبة للذين «وصلوا»، لكن بعد أن «وصلوا» وأصبح باستطاعتهم متابعة الجامعة.

هذان العنصران يعطيان مزيداً من الثمار بسبب شرط موضوعي يتوافر منذ التساهل في

استقبال أبناء الفئات الشعبية، وهو يتمثل في «الجو المعرفي» الذي يتعرض له هؤلاء، عندما لا يفصل أبناء الفئات الشعبية في صفوف أو في ملاعب خاصة بهم. فالمدرسة الخاصة التي يلتحق بها هؤلاء (الذين سنحت لهم فرصة المساندة العصبية عند الالتحاق وإبان الدراسة) تستقبل أيضاً أو أساساً أبناء الفئات الميسورة من الطائفة نفسها (المدارس الإسلامية) أو من طوائف أخرى أيضاً (المدارس المسيحية)، أي أنها تتوجه أيضاً إلى من يحملون رصيداً معرفياً أعلى (بسبب انتمائهم الطبقي). هذا الاختلاط بين أبناء الفئتين في مدرسة واحدة يفيد أبناء الفئات الشعبية من حيث تعرضهم لخبرات تعليمية ولغوية، بينهم وبين زملائهم وبينهم وبين المعلمين، أوسع من الخبرات التي تتوافر لأقرانهم في المدرسة «الشعبية» أو في المنزل «الشعبي». قد تؤدي هذه الوضعية إلى نبذ أبناء الفئات الشعبية في غياب «اللغة المشتركة» و«الالتزام»، لكنها تصبح عاملاً مساعداً على التآلف وهضم المزيد من الثقافة المدرسية في حال توافرهما.

وفي معرض الكلام عن التكامل بين الرأسمال الثقافي والمساندة العصبية في أثرهما على فرص الصعود الدراسي أود أن أشير إلى عنصرين آخرين يتداخلان معهما بشكل أو بآخر:

العنصر الأول أسميه «الميراث المعرفي». ولا أدري إن كان هذا العنصر موضوع بحث سابق، هنا، أو لدى السوسيولوجيين الغربيين. والمقصود به التمتع برصيد معرفي لا يعبر عن الوضع الاقتصادي ـ الاجتماعي للعائلة التي ينتمي إليها المتعلم، بل رصيد تمت «وراثته» عن أجيال سابقة. وللإيضاح فإن بعض العائلات أو العشائر تعرضت وتتعرض لعملية هبوط اقتصادي بسبب ظروف تاريخية معينة (أهمها أن المجتمع الحالي هو في حالة مخاض وتراوح بين العلاقات الرأسمالية والعلاقات الحرفية والعلاقات الإقطاعية). وهذا ينطبق بشكل خاص على العائلات الإقطاعية الدينية التي فقدت بين جيلين أو ثلاثة موقعها الاقتصادي السابق من خلال انخفاض ملكياتها العقارية (الأرض) إلى حد كبير، ولم يعد للجيل اللاحق فيها ما يعيش منه سوى العمل المأجور. ويظهر أن مثل هذه العائلات، وإن لم تستطع توريث ملكية عقارية، قد أورثت على الأقل ملكيتها الثقافية (اللغة الفصحى، الشعر، المعلومات الثقافية، القراءة، الخطابة، الكتابة... إلخ). وهذا يؤدي إلى نتيجتين: واحدة نظرية، مؤداها أن الثقافة أو المعرفة تتخذ في النهاية شكل الملكية بحيث يمكن شراؤها والحصول عليها وتوارثها وتوظيفها اجتماعياً، وهذا موضوع قائم بذاته لن نتوقف عنده هنا؛ والثانية عملية، بحيث إن أحفاد مثل هذه العائلات يستطيعون التآلف مع المعرفة المدرسية والنجاح والصعود إلى أعلى السلم. لقد تبيّن لنا، في دراسة صيدا، أن الأحفاد المتحدرين من أجداد ميسورين حصلوا على فرص دراسية أعلى من الأحفاد المتحدرين من أجداد شعبيين، رغم انتمائهم،

سوية، إلى آباء شعبيين.

أما العنصر الثاني فيتعلق بالتوقعات التي يمررها الأهل لأبنائهم. وقد أصبح موضوع التوقعات مادة تجريب من أجل إدخالها إلى العلاقة الصَّفيَّة[١٠]. والمقصود بها توافر أفق عالٍ لإمكانات الطفل الدراسية عند الأهل ونقله إلى الطفل بشكل أو بآخر. إلا أن هذا «التوافر» ليس بديهياً، بل مشروطاً. ولا شك أنه يتوافر لدى العائلات الميسورة، لكننا نفترض أيضاً أنه يتوافر لدى العائلات التي أصيبت اقتصادياً، ولكنها لم تفقد الأمل باستعادة «المجد» السابق، أو لدى العائلات التي ترتبط بصلات قربى، أو علاقات وطيدة، بأجواء مثقفة، أو لدى العائلات ذات الموقع الاقتصادي المتميز دون رصيد ثقافي (حديثو النعمة، أثرياء الهجرة والتجارة) أي أن هذا العنصر يصب أحياناً في «الرأسمال الثقافي» وأحياناً في «المساندة العصبية»، وهو ليس أكثر من بعد نفسي ـ اجتماعي لوضعية اجتماعية تستمد أفقها من انتمائها الاقتصادي أو العصبي.

لذلك نكتفي بالمفتاحين الأساسيين (الثقافة والعصبية) لمتابعة ملاحقة تلاميذ لبنان.

كنا قد قسمنا تفاوت الفرص الدراسية ـ المهنية إلى ثلاث مراحل أو ثلاثة افتراقات (الالتحاق، المسار، المهنة). ونحن الآن في المرحلة الثانية. هذه المرحلة بالذات نتابعها في ثلاث محطات: المحطة الأولى تتعلق بالصعود والترك خلال التعليم العام، وهي تمثل الشرخ الأساسي في تفاوت الفرص الدراسية، وقد توقفنا عندها. المحطة الثانية تكمن في الافتراق بين طلاب التعليم الثانوي وطلاب التعليم المهني. أما المحطة الثالثة فتكمن في الافتراق بين الطلاب المتابعين في الجامعة، بين مرتادي الجامعات الأجنبية ومرتادي الجامعة الوطنية. نتوقف الآن عند المحطتين الثانية والثالثة تباعاً.

ب ـ التعليم المهني

مما لا شك فيه أن ارتياد التعليم المهني هو من «اختصاص» أبناء الفئات الذين وصلوا بجهد جهيد إلى نهاية المرحلة المتوسطة، والذين لا يتمتعون بالقدرة الثقافية والاقتصادية الكافية لمتابعة التعليم الثانوي ثم الجامعي، فيفضلون المراهنة على مهاراتهم الفنية واليدوية. ويشبه وضع هؤلاء وضع الذين تركوا المدرسة باكراً من حيث حرمانهم من الرصيد الثقافي ومن المساندة العصبية على السواء. فقد تبيّن لنا، في دراسة صيدا، أن الأكثرية الساحقة من هؤلاء هم من أبناء الفئات الشعبية.

تنحسر المساندة العصبية في هذا التعليم إلى حد كبير. ولا يبقى منها سوى مجانية التعليم الذي توفره بعض المدارس المهنية الخاصة التابعة لجمعيات دينية لبعض أبناء

الطائفة، وبعض المساندة في امتحانات الدخول إلى التعليم المهني الرسمي. ذلك أن لغة التعليم أصبحت هنا متقدمة من ناحية، وفنية من ناحية أخرى، مما لا نجده طبعاً في المنزل.

رغم ذلك نجد أن التعليم المهني لا يوفر فرصاً دراسية ومهنية متجانسة لطلابه. وكأن الرأسمال الثقافي هو العامل المسيطر هنا. ويظهر ذلك في وضعي التعليم الخاص والرسمي.

ليس هناك توازن مطلقاً في توزيع الطلاب بين القطاعين: فـ ٨٨,٤٣٪ من المدارس المهنية هي خاصة. ونصف الاختصاصات المتوافرة في التعليم المهني الخاص نجدها موجودة في التعليم المهني الرسمي (٤٧ من أصل ٨٨ اختصاصاً). ويبدو أن التعليم الخاص لا يحتكر فقط اختصاصات معينة، ومتفرقة، وإنما ميادين اختصاصات، لا سيما تلك المتعلقة بقطاعي التجارة والخدمات. وإذا حسبنا توزع الطلاب على الاختصاصات يظهر لنا أن ٨٠٪ من طلاب التعليم الخاص يتابعون مهناً خدماتية مقابل ٤٦٪ فقط من طلاب التعليم الرسمي. وإذا تذكرنا أن التعليم الخاص غير مجاني إجمالاً والتعليم الرسمي مجاني، وأن قطاع الخدمات هو القطاع الأساسي، وهو الذي يوفر تقديمات متميزة (خاصة المؤسسات المالية) فذلك يعني أن الحظوظ المهنية هي أوسع لدى طلاب التعليم الخاص منها لدى التعليم الرسمي.

ذلك أن التعليم الخاص عرف كيف يلحق بمتطلبات سوق العمل المهنية. وتدل المعطيات على هذا اللحاق والتكيف عبر مؤشرات عدة: حداثة التعليم المهني الخاص واتساعه بالوتيرة نفسها والتقارب الزمني مع قطاع الخدمات، التمركز (بيروت وضواحيها)، الاختصاصات المتوافرة، علاقة بعض المدارس الخاصة بسوق العمل مباشرة (للتدريب، أو لتخريج اختصاصيين في ميادين معينة...). يتسم التعليم الخاص أيضاً بحرفية العمل، حيث يلاحظ أن المناهج توضع وتعدل في المدرسة بالتعاون بين الإدارة والأساتذة، وأن المناهج التي تدرّس في قسم كبير منها غير رسمية، لذلك يحصل الطلاب على إفادات وشهادات غير رسمية، (حوالى ٥٨,٨٪ منهم)، ثم إن المدارس المهنية منشأة في معظمها بمبادرة فردية.

هذه الحرفية ـ التوافق يُقابلها من جهة التعليم الرسمي عمل أكاديمي مُقَنَّنٌ ومضبوط منهجاً وشهادات ومراجع وخبراء... أي مَأْسَسَة، لكنها مصاحبة بلا توافق مع سوق العمل المحلية.

من هنا افترضنا أن الفرص الدراسية المهنية غير متساوية بين طلاب التعليم الرسمي وطلاب التعليم الخاص. وبما أن المصدر الاجتماعي لكليهما متماثل (رغم مجانية التعليم الرسمي وعدم مجانية التعليم الخاص)، وبانحسار المساندة العصبية، نجد أن مصدر الفروق

هذه المرة يكمن في تدخل متغيّر إضافي لم نأتِ على ذكره حتى الآن: جهاز الدولة.

إن كلامنا عن الرأسمال الثقافي يفترض كما قلنا انتماءات اجتماعية وتقسيم عمل. وكلامنا عن المساندة العصبية يفترض طوائف وعشائر وعائلات: لكن المعطيات الأخيرة تدل على تراوح وضعية الطلاب المهنيين بين مصدرين: الرأسمال الثقافي إياه (لدى الطلاب، الشهادة المتوسطة، ولدى المدرسة: تقسيم العمل ـ تقسيم المعرفة) ومنطق جهاز الدولة، ليس بصفته موقع توازن بين الطبقات، لصالح إحداهما، ولا بصفته موقع انعقاد بين الطوائف والعائلات، مع غلبة بعضها، وإنما بصفته جهازاً تكنوقراطياً ـ بيروقراطياً منفصلاً نسبياً عن السيطرة الطبقية، وعن الغلبة الطائفية. وتجري الأمور وكأن مثقفي هذا الجهاز «الدوليين» (نسبة إلى دولة) يعملون (يخططون، يضعون مناهج وأساليب...) في حلقة مقفلة نسبياً، تدور فيها المعرفة والمواقف بين مصادر معرفتهم (الكتب، الغرب)، وموقعهم (الدولة، المؤسسة، التنظيم، الضبط، التقنين...). لكنها تبقى بعيدة عن سيرورة النشاط الأهلي ومؤسساته (هنا: سوق العمل). لذلك يميل هؤلاء (في القطاع التربوي أو في غيره) إلى وضع الخطط والإصلاحات التي تبقى غالباً في حالة تماس فقط مع الواقع الاجتماعي أكثر مما تكون منغرسة في علاقة عضوية معه.

هذا ما يبدو لنا من خلال مسألة التعليم المهني، ولكن إذا صحت هذه الفرضية فمن المفترض أن يظهر تأثير هذا المتغير في مجمل مراحل التعليم، وأن يظهر أيضاً بصدد مسألة تكافؤ الفرص الدراسية في مراحلها الثلاث. لكننا لن نتوقف عند تأكيد هذه الفرضية أو نفيها، مع أن هناك بعض المؤشرات الأخرى التي تصب في تأكيدها، حول الأهداف التربوية[١١] والفكر التربوي[١٢] واللغة المدرسية[١٣]. لذلك سوف نُقْصي هذا المتغير حالياً من اهتمامنا بانتظار إجراء دراسات أخرى.

يمكن التوقف أيضاً عند ظاهرة أخرى تبرزها معطيات التعليم المهني، وهي ظاهرة معروفة على كل حال: الافتراق بين الصبيان والبنات. ذلك أن هناك اختصاصات «ذكرية» واختصاصات «أنثوية»، حيث إن البنات يتجهن إلى تعلم الاختصاصات التي تؤدي إلى المهنة التي تعتمد على الرعاية (تمريض، تعليم معاقين...)، أو تقع في أدنى السلم المهني (سكرتاريا) أو لا تتطلب القوة العضلية (كالحرف والصناعة) ولا المبادرة والقيادة (التجارة، المقاولة...) ولا الدقة (المحاسبة). بينما يتجه الصبيان إلى مختلف الاختصاصات مع ميل إضافي إلى المهن الأخيرة التي نفيناها عن الفتيات.

هذا الافتراق تأكدنا منه مرة ثانية في توزعهم الفعلي في مؤسسات العمل نفسها، مما

يعني أن تقسيم العمل والمساندة العصبية يلتقيان معاً هنا لفرز عدد من القيم الاجتماعية حول المهنة والجنس (تقسيم العمل: انخفاض أجر المرأة، المواقع الدنيا. العصبية: قيمة المرأة الاجتماعية، مبدأ الخروج إلى سوق العمل... إلخ)، الأمر الذي يؤدي إلى الافتراق المهني ـ الجنسي السابق الذكر. وهذه المسألة نجدها واضحة في مجمل المراحل التعليمية، فكلما صعدنا في السلم الدراسي كلما وجدنا أن نسبة الفتيات في انخفاض، وكلما تابعنا الخريجين نجد أن الإناث منهم يعدن إلى البيت (ربات بيوت) أو يلتحقن بأنواع المهن المذكورة، والتي تجتمع كلها في دائرة واحدة: العمل المأجور القائم على العلاقات الإنسانية.

جـ ـ التعليم العالي

نجد هنا الافتراقات الملحوظة نفسها في التعليم المهني: بين طلاب التعليم الرسمي والتعليم الخاص، بين الصبيان والبنات. لكننا نجد أيضاً بعض الظواهر الإضافية.

يمكن توزيع الاختصاصات الجامعية في أربعة ميادين كبرى: العلوم الإنسانية والبحتة (أي التي تؤدي إلى مشاريع أساتذة ثانويين، ولاحقاً جامعيين بالنسبة لبعضهم)، الخدمات والتجارة (التي توصل إلى العمل الحر أو المأجور في قطاع الخدمات والتجارة) العلوم الاجتماعية (مشاريع أطر وسطى وعليا)، والمهن المرموقة (طب، هندسة... إلخ). يستقطب الميدان الأول طبعاً الحصة الكبرى من الطلاب (٤٠٪ عام ٧٧ـ ٧٨) بينما يتوزع الباقون في الميادين الثلاثة الباقية تباعاً على النحو التالي: ٢٨٪، ٢٥٪ و٧٪.

لكن متابعة التوزع بين هذه الميادين في كل جامعة على حدة تظهر لنا افتراقاً واضحاً بين طلاب الجامعة اللبنانية وطلاب الجامعات الخاصة. فهذه الأخيرة تضم ٨٦٪ إلى ١٠٠٪ من الطلاب الذين يتابعون الاختصاصات الخدماتية والمرموقة، والذين يشكلون ٥١٪ من طلابها في حين أن ٩٣٪ من طلاب الجامعة اللبنانية يتجمعون في الاختصاصات التعليمية والاجتماعية والإدارية.

إذا عدنا إلى الرأسمال الثقافي الذي يحمله طلاب هاتين المجموعتين، قبل التعليم الجامعي، نجد أنهم كانوا يحملون جميعاً الشهادة الثانوية. لكن معظم الملتحقين بالجامعتين اليسوعية والأميركية هم من طلاب المدارس الأجنبية والمحلية الكاثوليكية والأنكلوسكسونية، بينما يشكل طلاب التعليم الرسمي القسم الأكبر من جمهور الجامعة اللبنانية (يليهم خريجو المدرسة الكاثوليكية). هذا المؤشر بحد ذاته يدل أيضاً على الهوية الاجتماعية لهؤلاء الطلاب، التي تتأكد أيضاً من خلال المعطيات المباشرة، بحيث إن طلاب

المجموعة الأولى هم من أبناء الميسورين إجمالاً، وطلاب الفئة الثانية (اللبنانية) هم من أبناء الفئات الشعبية والمتوسطة[١٤].

وبالمقارنة مع الالتحاق بالمدرسة الابتدائية نجد أن الفارق في المنشأ الاجتماعي لم يعد حاسماً في اختيار نوع الجامعة، باعتبار أن جميع الطلاب في هذه اللحظة من الحياة الدراسية هم من المُصْطَفين (امتحان واحد، شهادة ثانوية واحدة)، رغم الفروقات النوعية أو الكمية بين مجموعتي الطلاب (اللغة الأجنبية، والمهارات) التي يتكلم عنها بورديو - باسرون[١٥] والتي تظهر نتائجها في أساليب الدراسة الجامعية، ومقدار الجهد المبذول للنجاح... إلخ. العنصر الحاسم يصبح القدرة الاقتصادية، أي الانقسام الاجتماعي في بعده الاقتصادي منفصلاً نسبياً عن البعد المعرفي.

بالإضافة إلى هذا الافتراق الطبقي عند الالتحاق يمكن الكلام عن «لغة مشتركة» أيضاً خلال المتابعة الجامعية، خاصة في الاختصاصات الإنسانية، ومن المهم دراسة هذه المسألة بتعمق وتوثيق.

على أننا نجد المساندة العصبية في التعليم العالي في أجلى مظاهرها عبر التعليم العالي المجاني خارج لبنان (المنح).

هناك مصدران معروفان لهذه المنح: السفارات الأجنبية والجمعيات (الطائفية). أما السفارات فهي تقدم منحها عبر ثلاث قنوات: عن طريق مباشر، بواسطة المفاتيح السياسية، وبواسطة الأحزاب. ومعظم هذه القنوات منضبطة بواسطة المساندة العصبية.

تعطى المنح، عن طريق مباشر، للطلاب الذين يتبعون مؤسسات ذات علاقات ثقافية ورؤى طائفية (حالة السفارة الفرنسية مع خريجي المؤسسات الكاثوليكية خاصة والفرنسية عامة). وتعطى أيضاً للطلاب الذين «يسندون» طلبهم بتدخل سياسي وطائفي وعائلي أو شخصي.

ثم إن السفارات توزع عادة نوعاً من «الكوتا» على الفعاليات السياسية، حيث يحصل كل «زعيم» على عدد معين من المنح من هذه السفارة أو تلك. ومن البديهي أن اختيار الأسماء بالنسبة لهؤلاء يحصل ضمن منطق العلاقات السياسية، والمساندة العصبية. وهذا أيضاً وضع الأحزاب التي تأخذ بالاعتبار جمهورها أو أعضاءها، التي تضيف أيضاً مساندة عصبية تتم داخل الحزب أو خارجه. ومن السهولة تبيان ارتفاع نسبة المستفيدين من هذه المنح من قبل أقارب القياديين في الحزب أو خارجه (المتحالفين مع الحزب).

أما الجمعيات الدينية، المُمَأْسَسَةُ تعليمياً أو غير المُمَأْسَسَةِ، القديمة والحديثة منها، فهي تلعب أيضاً دوراً كبيراً في هذا المجال من خلال توفير منح للمتفوقين من أبناء الطائفة. وهذه الجمعيات في تزايد لدى المسلمين، نتيجة شعورهم بالحرمان التاريخي من فرص تبوّؤ مراكز مرموقة في سوق العمل والأجهزة المختلفة وعلى رأسها الدولة. يساهم في هذه الطفرة خاصة عودة أثرياء الطائفة الذين راكموا أموالهم في المهاجر.

هذه الأشكال والقنوات المختلفة وغيرها لها نتائج إيجابية عالية من حيث توفير فرص الصعود الدراسي لعدد أكبر، من أبناء الطائفة ومن أبناء الفئات الشعبية، وهم الأكثرية في غالب الأحيان من أجل تمتين العلاقات العصبية وبسببها.

الافتراق الثالث: الالتحاق بسوق العمل

من الضروري في البداية أن نتوقف عند بعض مميزات سوق العمل نفسها. ونكتفي هنا بالكلام عن قطاع الخدمات، رغم الخطر الذي يكتنف مثل هذا الاقتصار على قطاع واحد، باعتبار أن التحليل القطاعي لا يؤدي إلى فهم كاف، أو صحيح تماماً، لأواليات سوق العمل كمركب متكامل. لكن هذا الاقتصار يكمن في سببين: أولاً أنه القطاع الوحيد الذي نملك حالياً معلومات حول علاقته بالتعليم (من خلال الدراسة المشار إليها سابقاً). وثانياً لأن بعض الدراسات تشير إلى أنه القطاع المسيطر ليس من حيث أهمية حجمه، وإنما من جهة تبعية قطاعي الزراعة والصناعة له اقتصادياً[١٦]، ومن جهة تعميم منطقه الخاص (في ما يتعلق بعلاقات العمل) على بقية القطاعات[١٧].

أ ـ يتميز هذا القطاع أوّلاً باتساعه الكبير، أي بأهميته كسوق عمل فرعية: إذ فضلاً عن حجم الطاقة العاملة التي يستوعبها (٥٥,٥٣٪، تحقيق القوى العاملة، ١٩٧٠) ومساهمته في الدخل القومي (٦٥٪ ـ ٧٠٪ منذ الستينات) ترتفع فيه نسبة العاملين كأجراء (حوالى ٧٠٪) والعاملين الدائمين (بما يفوق ما هو سائد في قطاعي الزراعة والصناعة)، مع توسع متسم بالأفقية (نشوء مؤسسات ونشاطات جديدة بسرعة: وجدنا أن ٦٤٪ من العاملين قد باشروا عملهم ابتداء من عام ١٩٧٦).

ب ـ ينتظم هذا القطاع بحسب العلاقات الزبائنية (حلقات البائعين والتجار والوسطاء المتراصفة والمتداخلة)، وهي القنوات الأساسية التي تقوم عليها المساندة العصبية. بمعنى أن منطق هذا القطاع يستلزم الثقة والعلاقات العصبية كقنوات للتوزيع والوساطة.

جـ ـ الميزة الثالثة هي غلبة المؤسسات والأعمال التي تقوم على العمل البسيط في هذا القطاع، أي النشاط الذي يتطلب ثقافة عامة أو متدنية ولا يتطلب معرفة متصفة. صحيح أنه

يتضمن تنوعاً شديداً في أنشطته، وصحيح أن هناك ميلاً مطّرد النمو نحو التمركز والمأسسة والتقنين في بعض مجالاته (خاصة المؤسسات المالية) لكن هذا الميل لا يفرض نفسه على بقية المؤسسات (الصغيرة أو في المجالات الأخرى) من ناحية، ومن ناحية ثانية فإن المؤسسات ذات النمط غير المقنن هي في نمو أيضاً. فقد تبيّن لنا مثلاً أن هناك حوالى ٦٢٪ من العاملين التحقوا بوظائف لا تتوافق مع إعدادهم عندما باشروا عملهم (أصبحت هذه النسبة ٦٦٪ بالنسبة للعاملين من العينة وقت إجراء الدراسة).

د ـ الميزة الرابعة هي غلبة المؤسسات ذات الملكية الفردية وبالتضامن (المقيدة لإمكانية التوسع والتحديث)، وذات التنظيم الحرفي، والتي تنظم عملها بموجب نظام عمل عادي (على ضوء أحكام قانون العمل لعام ١٩٦٤) والتي يرتفع الدوام فيها إلى حد كبير (حيث يصل أحياناً إلى ٥٢ ساعة أسبوعياً) والتي ترتفع فيها نسبة العمل العائلي (٤٦,٥٪ من مجموع العاملين في التجارة والفنادق هم من فئتي العاملين المستقلين ومساعدي العائلة. هذه النسبة تصل إلى ٥٨,٧٪ في تجارة المفرق).

إلى جانب هذا النوع من المؤسسات (التي تقوم هي نفسها على الثقافة العامة . راجع أعلاه)، نجد المؤسسات التي تنتظم بناء على منطق مقنن (تقسيم العمل/تقسيم المعرفة)، حيث تنخفض ساعات العمل أسبوعياً (إلى ٣٦ ساعة مثلاً) وحيث تنضبط العلاقات المؤسسية بموجب عقد عمل جماعي... إلخ.

صحيح أن مؤسسات هذا القطاع تفترق (كما في الصناعة والزراعة) بين نمطي اشتغال: واحد يتجه إلى الحرفية وآخر يتجه إلى المأسسة، لكن ميزة هذا القطاع أن سوق العمل الأساسية فيه هي المحكومة بالنمط الحرفي.

بناء على هذه الصورة الخاصة بسوق العمل ـ الخدمات والتجارة، يصبح من السهل فهم صورة التعليم اللبناني: تمركز معظم التلاميذ والطلاب في مرحلة التعليم العام (٩١٪). وكأن نظام التعليم الحالي يتطابق مع متطلبات سوق العمل بحيث إنه يخرّج أكثرية وأقلية، الأولى بثقافة عامة أو متدنية والثانية بثقافة متخصصة، تحتاجهما سوق العمل لنمطي اشتغالها: المؤسسات الحرفية (الغالبة) والمؤسسات المقننة (الأقلية). هكذا يصبح الكلام عن ضرورة تفريع التعليم المتوسط والثانوي مهنياً أمراً لا معنى له إذا كان المطلوب تلبية حاجات هذه السوق التي نتكلّم عنها، أي في وضعها الحالي. وبكلام «أكبر» أن الإصلاح التربوي لم يطرح، وليس مطروحاً حالياً ما دامت سوق العمل على حالها وليس موضوع تدخل أو إصلاح. المسافة الوحيدة التي قد تظهر بين مخرجات التعليم ومدخلات سوق العمل تكمن

في أعداد الخريجين الفائضة، يكشف ذلك اتساع حركة الهجرة إلى الخارج (خاصة البلدان العربية المحتاجة إلى يد عاملة بثقافة عامة ومتصفة على السواء). وكأن نظام التعليم يعمل لسوق عمل محلية وسوق عمل عربية أيضاً.

هذه المسافة تنتج عملياً ظاهرتين: الهجرة، والتي تفرض لاحقاً منطقها الخاص فتصبح هدفاً مما يؤدي إلى النقص في بعض أصناف اليد العاملة المتصفة، وقد برزت هذه النتيجة بعد الحرب خصوصاً. والظاهرة الثانية تتعلق بمن لا يستطيعون الهجرة، فيضطرون إلى ممارسة أعمال تتدنى عن مستواهم المعرفي وبأجور أقل: بينما ترتفع أجور العاملين المهرة بسبب النقص في توافرهم نتيجة الهجرة، تنخفض أجور حملة الشهادات الثانوية والعالية الذين لا يستطيعون الهجرة، فتصبح أجور العمال المهرة أعلى من أجور المعلمين الابتدائيين حملة الإجازة مثلاً!

إذا عدنا إلى العاملين أنفسهم نجد ما يؤكد التوافق بين حاجات سوق العمل من الثقافة العامة والمتدنية ومخرجات نظام التعليم المتركزة في التعليم العام والتسرّب المبكر بكثرة. فـ ٧١,٦٪ من العاملين في قطاع الخدمات هم من مستوى ابتدائي وما دون، بينما لا يتعدى حملة الشهادة الجامعية الـ ٧٪. وقد بيّن تحقيق القوى العاملة (١٩٧٠) أن هناك علاقة إيجابية قوية بين المهنة ومستوى التعليم وفرع العمل، بحيث إن النسبة الكبرى من ذوي المستوى الابتدائي وما دون نجدهم من أرباب التجارة والبائعين وبين المشتغلين المختصين بالخدمات، في حين يرتفع حجم ذوي التعليم المتوسط وما فوق في فئتي المديرين وموظفي الملاك العالي من ناحية والملاك الإداري ومن يمثلهم من ناحية أخرى. وفي عينة الدراسة تبيّن أن ٦١٪ من أفرادها هم من مستوى تعليمي ابتدائي وما دون (بينهم ١١٪ أميون)، بينما أصحاب الإعداد المهني لا يتعدون ٣,٥٪، وهي بالضبط النسبة التي حصلنا عليها في إحصاءات ١٩٧٧ـ ٧٨ حول حجم التعليم المهني بالنسبة لمجموع التعليم، وهي نسبة مماثلة لما قدمه لنا تحقيق القوى العاملة حول هذه الفئة من العاملين (٣,٩٪).

إذا كانت المؤسسات التي تعتمد التقنين قليلة، وإذا كان التعليم العالي والتعليم المهني، اللذان يوفران أيدياً عاملة متصفة، يحتلان موقعاً ضيقاً، أي إذا كان أكثر خريجي نظام التعليم متشابهين في تمتعهم بثقافة عامة و/أو متدنية، فكيف تميّز سوق العمل التي تحتاج إلى مثل هذه الثقافة بينهم؟

هنا تدخل المساندة العصبية من الباب الواسع: بشكل صريح وبتواتر أعلى مما نعرفه

عند الالتحاق بالمدرسة أو خلال الصعود فيها. ذلك أن المساندة العصبية في المرحلتين السابقتين تنطبق على أبناء الفئات الشعبية التي ترتاد المدارس الطائفية. فإذا تذكرنا أن المدارس الطائفية نفسها (الكاثوليكية والإسلامية فقط) لا تحتل أكثر من ٣٠٪ من مجموع حجم التعليم اللبناني وأن نسبة الفئات الشعبية فيها قد تتراوح بين ٣٩,٥٪ (المقاصد) و٣٠٪ (الكاثوليكية) انطلاقاً من معطيات مدينة صيدا، فهذا يعني أن فرص المساندة العصبية خلال الصعود الدراسي هي أدنى منها خلال الالتحاق المهني: لقد تبيّن لنا في دراسة التعليم وسوق العمل أن ٧٠٪ من الذين تم استقصاؤهم قد التحقوا بعملهم الحالي عبر قنوات عصبية.

لا شك أن دور المساندة العصبية ليس متماثلاً إزاء حَمَلة رصيد معرفي غير متجانس، وتجاه وظائف غير متجانسة من حيث مقدار الرصيد المعرفي الذي تتطلبه.

عند تتبع الأفواج التي خرجت من المدرسة، في دراسة صيدا، تبيّن أن ٨٣٪ من الذين تركوا المدرسة قبل الصف المتوسط الأول مارسوا مهناً شعبية (بائعون، حرفيون، عمال، أشباه عمال)، أما الذين تركوا المدرسة بين بداية المرحلة المتوسطة وبداية المرحلة الثانوية فـ ٤٨٪ منهم مارسوا مهناً شعبية، و٢٩٪ التحقوا بوظائف متوسطة، والباقون توزعوا بين الوظائف الصغرى والمهن الحرة التجارية المتوسطة وأصحاب الأعمال أو الأملاك أو المؤسسات الكبرى. وبالنسبة للذين تركوا بعد ذلك وقبل بداية الجامعة وجدنا أن ٦٤٪ منهم قد التحقوا بوظائف صغيرة ومتوسطة والباقون توزعوا بين المهن الأخرى. ولكن بعد الجامعة تنعدم الفئات الشعبية وتظهر فئة الأطر العليا والمهن المرموقة (٢٧٪). صحيح أن هذه المعطيات تشير بوضوح إلى أن الأفق المهني «يرتفع» مع ارتفاع الشهادة (أي الرأسمال الثقافي) لكن رؤية المعطيات من زاوية أخرى تظهر لنا نتائج أخرى: نجد الذين التحقوا بفئة أصحاب الأعمال والنشاطات الكبيرة والوسطى قد «تخرجوا» من كل المراحل التعليمية وبشكل عشوائي، دون استثناء. وهذا أيضاً حال «الوظائف» الوسطى في القطاع الخاص. مما يبرز من جديد الحيز الخاص بالمساندة العصبية أو استقلالية الرصيد المعرفي عن المصير المهني، أو قبول أي رصيد معرفي في أفق واسع من المهن.

من الواضح كذلك أن هامش المساندة العصبية عند الالتحاق بالمهنة من قبل أبناء الفئات الشعبية الذين لم يحصلوا على هذه المساندة خلال الدراسة وخرجوا باكراً من المدرسة هو هامش صغير (١٧٪ منهم). هذا الهامش أدى إلى حركية اجتماعية بينهم. وهنا تطرح مسألتا إعادة الإنتاج والحركية الاجتماعية وحيّز كل منهما، كقانون يحيط بميكانيزمات الالتحاق بالعمل ومدى التوازن بين مُتَغَيِّرَيْها (المساندة والرصيد المعرفي). فأبناء الأطر العليا والمهن المرموقة يحتاجون إلى رصيد معرفي للحفاظ على وضعهم السابق

(مهنة الأب) أساساً، بينما لا يحتاج أبناء الفئات الشعبية لا للثقافة ولا للعصبية لكي يحافظوا على وضعهم الاجتماعي، وإنّ توفر كليهما ضروري في آن معاً لتوفير حركية اجتماعية معينة.

تبدو العوامل الفاعلة في «وزن» كل من المُتَغَيِّرَيْن، وبغض النظر عن المُحَرِّكَيْن (إعادة الإنتاج والحركية) والتي تضبط أوالية الالتحاق المهني على الشكل التالي:

أ ـ الرأسمال الثقافي (بدون ثقافة عادة، ثقافة عامة متدنية، ثقافة عامة متوسطة وثانوية، اختصاص مهني، اختصاص عال نظري كالعلوم والانسانيات، اختصاص عال تطبيقي، كالتجارة والمحاسبة والطب، والهندسة، إلخ).

ب ـ قانون العرض (من اليد العاملة) والطلب (الوظائف الشاغرة).

ج ـ بنية المؤسسة وطبيعة الوظيفة:

ـ مدى اتصاف الوظيفة الشاغرة (لا تحتاج إلى إعداد مهني بل يمكن إتقانها بالخبرة، تحتاج إلى إعداد مهني سابق...).

ـ مدى سيطرة التقنين على المؤسسة.

ـ مدى توافر التدريب الموضعي أو بالتعاون مع مؤسسات أخرى.

ـ القيمة الخاصة بالوظيفة (حساسيتها العصبية).

الحالتان المتطرفتان هما: أن يكون الرأسمال الثقافي هو الحاسم أو الوحيد في عملية الالتحاق، أو أن تكون المساندة العصبية هي الحاسمة أو الوحيدة في ذلك.

بالنسبة للحالة الأولى، وعلى سبيل المثال: صاحب اختصاص فني مهني (هندسة كهرباء مثلاً) يود الالتحاق بمؤسسة مقننة تحتاج إلى مهندس كهرباء (لا تستطيع طبعاً تكوينه موضعياً)، وليس هناك أي منافس له، فيقبل (إن كان ذلك قد أدى إلى حركية أو إلى ثبات في وضعه الاجتماعي).

أما حالة الطرف الثاني فهي حالة أي شخص، أُمّيّ أو يحمل رصيداً معرفياً ما، يتقدم للعمل في مجال غير مقنن، ويكثر فيه الصالحون للقيام بهذا العمل. والأرجح أن الطرف الأكثر شيوعاً، بالنسبة لخريجي المدرسة، هو حالة حملة الثقافة العامة المتوسطة (بعد الابتدائية وقبل الجامعة). فهؤلاء هم الأكثرية الساحقة من خريجي المدرسة. وهم يرفضون غالباً ممارسة الأعمال اليدوية التي يمارسها بكل «قناعة» الذين تركوا قبلهم. وهم لا يحملون اختصاصاً مهنياً، أي يتقدمون من وظائف تصلح لهم جميعاً، تقع غالباً في قطاع التجارة

والخدمات وفي الوظائف غير المتصفة. أما الهجرة التي يلجأ إليها البعض فهي لا تخرج عن القاعدة، فالهجرة محكومة أيضاً بالمساندة العصبية، والعمل في المهجر (الذي يؤدي إلى الحركية أو إعادة الإنتاج) محكوم أيضاً بها.

هذا بالنسبة لسوق العمل. أما بالنسبة للمؤسسات الإيديولوجية، وخاصة الدولة، حيث تنكشف المساندة العصبية، فإننا نحصل على طرف آخر أيضاً، إذ تصبح هذه الأخيرة حاسمة تماماً في الوظائف الأكثر حساسية، قطاعياً (الجيش مثلاً) أو تراتبياً (وظائف الدرجتين الأولى والثانية). بمعنى، أن وزن الرأسمال الثقافي في أوالية الالتحاق بسوق العمل يزيد كلما اتجهنا نحو الرصيد العالي المتخصص وكلما قل العرض عن الطلب أم كان مساوياً له، وكلما اتصفت الوظيفة، وكانت المؤسسة مقننة. ويزيد وزن المساندة العصبية كلما اتجهنا نحو الثقافة العامة، وغير المتدنية كثيراً، وكلما زاد العرض على الطلب وكانت الوظيفة غير متصفة، والمؤسسة حرفية. بين الحالتين (الطرفين) السابقتين تقع طبعاً حالات الالتحاق الشائعة، أي التي يتم التوازن فيها بحسب العوامل الثلاثة المذكورة أعلاه، والتي تحكم أيضاً، بعد الالتحاق، عملية الترقي داخل المؤسسة.

إن ربط الفرص الدراسية ـ المهنية بكل من الرأسمال الثقافي (تقسيم المعرفة) الملازم لتقسيم العمل/الانقسام الاجتماعي وبالمساندة العصبية كقناة تشكل استمرارية لعلاقات اجتماعية لا رأسمالية يحمل بعض النقاش طبعاً، رغم المعطيات الحقلية أو التجريبية التي استخرجنا منها مباشرة أو بشكل غير مباشر توازنَ وتداخلَ هذين المتغيرين: فإما أن النظام الاقتصادي هو رأسمالي، وأن قوانينه عامة وعالمية، وبالتالي لا معنى للكلام عند تحليل الانقسام والصراع الاجتماعي عن العشائرية والطائفية والخصوصية، أو أن الاقتصاد تابع ولا رأسمالي وأن فهم المجتمع المحلي يتم بأدوات تحليل خاصة تبعاً لخصوصية كل مجتمع (هنا: طائفية، عشائرية، علاقات ومفاهيم إسلامية ومسيحية... إلخ). على الأقل هذا ما يبرز من الكلام الذي يتصدر بعض الصحافة الثقافية في لبنان مؤخراً، وخاصة بعد الحرب...

ليس من الممكن التصدي لهذه المسألة هنا وانطلاقاً من مؤشرات تجريبية وقطاعية ومحدودة. لكن من الممكن التقدم بفرضية على الأقل. ذلك أن مراجعة العوامل السابقة (الرأسمال الثقافي، العرض والطلب، بنية المؤسسة) توحي بأن الحيز الذي تأخذه المساندة العصبية محكوم بما تسمح به قوانين تقسيم العمل/ تقسيم المعرفة (المدرسة المؤسسة) وليس العكس. بمعنى أن هذا الأخير هو الذي يحمل قابلية تدخل أو عدم تدخل المساندة العصبية. أما هذه القابلية فليست ناتجة عن هذا التدخل بقدر ما هي ناتجة عن الواقع الاقتصادي نفسه، وبالضبط بسبب عدم حدوث تراكم رأسمالي، الناتج بدوره عن سبب آخر

قائم في النهب الاقتصادي والتبعية.

رغم ذلك نفترض أيضاً أن تلازم التبعية الاقتصادية باستمرارية العلاقات العصبية أعطى هذه الأخيرة طاقة ذاتية تسمح لها بتجاوز حدودها الأصلية، أي بالنفاذ إلى منطق العلاقات الاقتصادية نفسها وإدخالها جزئياً في قنواتها. لكن ذلك لا يعني أنها بدأت تفسّر هذه العلاقات، أو أن العلاقات الرأسمالية سلّمت قوانينها للعلاقات العشائرية. فميزة الطاقة الذاتية أنها تخف كلما توافرت عقبات في طريقها، وتتابع سيرها كلما وُجدت ظروف مسهّلة أو مساعدة.

وصفيّاً: كما الدولاب، يدور في الطريق المنحدرة وحده، ويستطيع المتابعة بعد ذلك قليلاً حتى في الطريق الصاعدة. لكنه يتوقف إذا لم تنحدر الطريق من جديد أو إذا لم يتزود بشحنة جديدة. أي لا يستطيع صعود كل الطرقات الصاعدة ليقطعها إلا إذا تزود بمحرك دائم، أي بحرب أهلية مستمرة، باردة أو ساخنة.

(١) انظر الفصل الأول من هذا الكتاب.

(٢) حوري، م. وآخرون: **دراسة العلاقة بين التربية وسوق العمل في لبنان ـ قطاعي التجارة والخدمات**، المركز التربوي للبحوث والإنماء. مكتب البحوث التربوية، ١٩٨٠.

(٣) الأمين، عدنان: **التعليم والتفاوت الاجتماعي في مدينة صيدا**، صيدا، المركز الثقافي للتعليم والدراسات الجامعية.
ملاحظة: (هاتان الدراستان كانتا قيد الطباعة عند كتابة هذا المقال).

(٤) انطون. ج. وأبو رجيلي، خ.: **عائدات النظام التربوي في لبنان للسنة الدراسية ١٩٧٢ ـ ١٩٧٣**، بيروت المركز التربوي للبحوث والإنماء، ص ٨٧.

(٥) WEHBE, N. & EL AMINE, A., op. cit, pp. 41 - 43.

(٦) بشور، منير: **بنية النظام التربوي في لبنان**، المركز التربوي للبحوث والانماء، بيروت، ١٩٧٨.

(٧) انطون، ج وأبو رجيلي، خ.: **المرجع المذكور**.

(٨) النسب مستمدة من جدول مركب استخرجت أرقامه من ثلاثة مصادر:

أ ـ **النشرة الاحصائية لعام ٧٧ـ ٧٨**، بيروت المركز التربوي للبحوث والإنماء.

ب ـ **دليل مدارس ومؤسسات التعليم المهني والتقني في لبنان، ١٩٧٧ ـ ١٩٧٨**، بيروت، المركز التربوي للبحوث والإنماء.

جـ ـ **إحصاءات التعليم العالي في لبنان لسنة ١٩٧٧ ـ ١٩٧٨**، بيروت، المركز التربوي للبحوث والإنماء.

(٩) هذه النسب ليست بالضرورة صحيحة بحد ذاتها باعتبار أن العينة التي أجري عليها الاستقصاء لم تكن ممثلة اجتماعياً، بل اختيرت عمداً بشكل نمطي (استناداً إلى أنواع التعليم)، والصحيح هو قوة الفوارق بينها.

(١٠) راجع ROSENTHAL, R. L.F., "Pygmalion en classe", in GRAS, A., *Sociologie de l'éducation*, Paris, Larousse, 1974.

(١١) بشور، منير: «الأهداف التربوية في البلدان العربية»، مجلة **التربية الجديدة**، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية، العدد ١٣، (١٩٧٧)، ص ص ١١ـ ٤٤.

(١٢) الأمين، عدنان: «الاتجاهات المستقبلية في الفكر التربوي العربي»، مجلة **الفكر العربي**، العدد ١٠ (١٩٧٩)، ص ص ١٩٧ـ ٢٠٩.

(١٣) شرارة، وضاح: «من علمني... ماذا؟ (سيرة تعليمية جزئية)». في: **حروب الاستتباع**، بيروت، دار الطليعة، ١٩٧٩.

(١٤) **احصاءات التعليم العالي في لبنان لسنة ١٩٧٧ـ ١٩٧٨**، المرجع المذكور.

(١٥) راجع حول الهوية المدرسية والهوية الاجتماعية للطلاب الجامعيين:
VALIN, E., *Le pluralisme socio-scolaire au Liban*, Beyrouth, Dar el-machreq éditeurs, 1969.

(١٦) **في كتابهما الورثة:**
BOURDIEU, P. & PASSERON, J. Cl., *Les Héritiers*, Paris, Minuit, 1964.

(١٧) ISSA, N., *Structures actuelles et politique de développement au Liban*, thèse, 3ème cycle, Paris I, Sorbonne, 1973.

(١٨) DUBAR, C. & NASR, S., *Les classes sociales au Liban*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politique, 1976.


مشاهد

الادارة التربوية

تفكك البنية الادارية وعجزها(*)

تعود العناصر الرئيسية في هيكلية وزارة التربية الحالية (أنظر الرسم البياني أدناه) إلى العام ١٩٥٩، وهو العام الذي صدرت فيه (وحتى عام ١٩٦٤) مجموعة من المراسيم التي أعطت للدولة شأناً أكبر في المجتمع وللتنظيم العقلاني دوراً أكبر في عمل الدولة. أما التعليم الابتدائي فقد أنيطت مهام تسييره ب «مديرية التعليم الابتدائي» التي عنيت أيضاً بالتعليم التكميلي (أو المتوسط) في حين أوكلت مهام التعليم الثانوي إلى «مديرية التعليم الثانوي»، وهما المديريتان الرئيسيتان في «المديرية العامة للتربية الوطنية» في «وزارة التربية الوطنية والفنون الجميلة».

وتبعاً لتنظيمات عام ١٩٥٩ فإن مهام تربوية أربعاً أوكلت إلى جهات خارج وزارة التربية:

أ ـ التفتيش التربوي، ويقوم به التفتيش المركزي التابع لمجلس الوزراء.

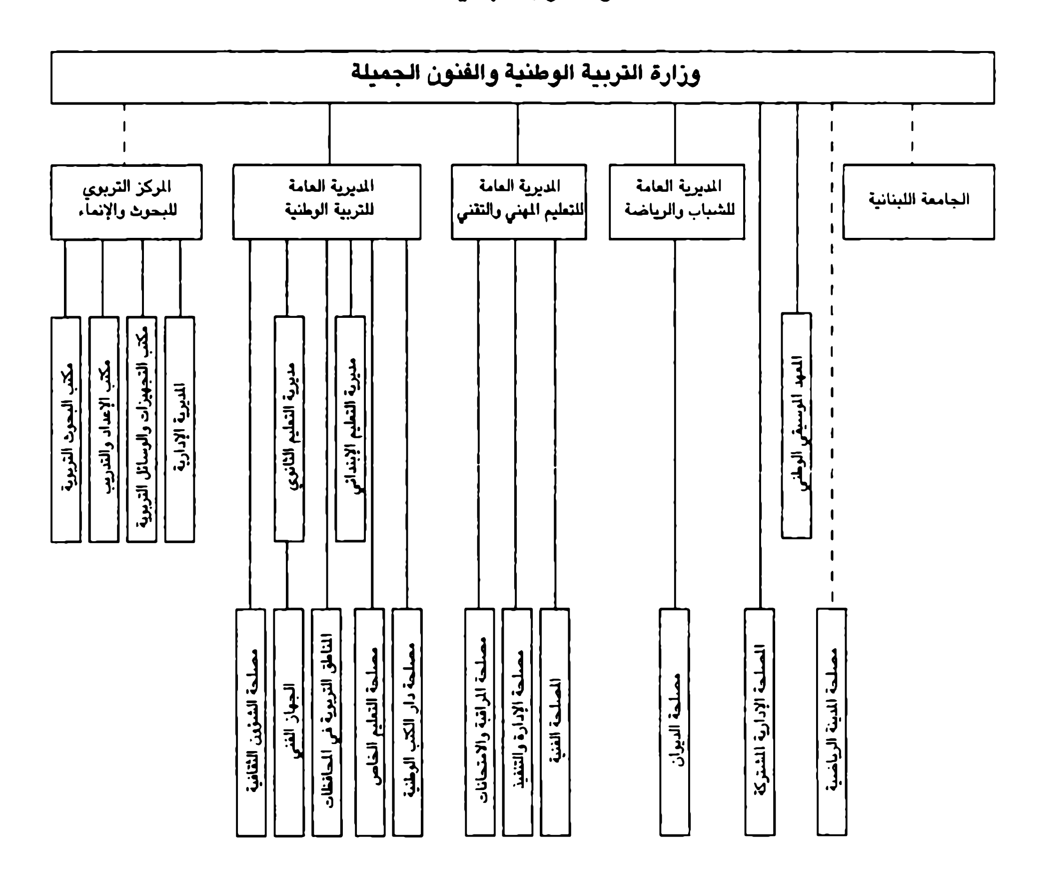
ب ـ بناء المدارس وصيانتها، وتقوم به مديرية المباني في وزارة الاشغال العامة.

ج ـ التخطيط، وتضطلع به وزارة التصميم العام.

د ـ تعيين المعلمين والموظفين التربويين وإعداد القياديين الإداريين وإبداء الرأي في أنظمة وزارة التربية، وهي أمور من شأن «مجلس الخدمة المدنية» التابع لمجلس الوزراء، يعنى بها كما يعنى بالقطاع الحكومي برمته.

(*) **التعليم الابتدائي في لبنان تحت وطأة الحرب الأهلية**، مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في الدول العربية، ١٩٨٩، ص ٦ ـ ٣٥ (تقرير غير منشور).

هيكلية وزارة التربية الوطنية والفنون الجميلة



أما داخل الوزارة فقد خرجت من نطاق مديرية التعليم الابتدائي مهمة إعداد المعلمين التي أوكلت إلى «مصلحة إعداد المعلمين والأبحاث التربوية». بينما يقوم عدد من المصالح والدوائر «المشتركة» بالمهام العامة داخل الوزارة والتي تعني مديرية التعليم الابتدائي كما تعني مديرية التعليم الثانوي، وتعني المديرية العامة للتعليم المهني كما تعني المديرية العامة للشباب والرياضة، والمديرية العامة للتربية الوطنية.

لذلك تولت مديرية التعليم الابتدائي[1] «شؤون المدارس الرسمية الابتدائية والتكميلية والمناهج الدراسية». ويرئسها مدير (من الفئة الثانية في الهرمية الوظيفية) مع جهاز يتكون من مرشد تربوي (عدد ٣) يقوم بـ «الارشاد التربوي في المدارس الابتدائية والتكميلية»، ورئيس

دائرة (عدد ١) يقوم بـ «الاعمال التربوية» ولا سيما «إرشاد أفراد الهيئة التعليمية وتدريبهم في مختلف النواحي التربوية» و«الاسهام في الدورات التربوية لتدريب أفراد الهيئة التعليمية الموجودين في الخدمة» و«الاهتمام بتجهيز المدارس الرسمية بالمختبرات وبوسائل الإيضاح من أدوات سمعية وبصرية وأفلام» و«ما يكلف به من أعمال أخرى لها علاقة بالمدارس الرسمية الابتدائية والتكميلية». يلي رئيس الدائرة رئيس قسم (عدد ٢)، وعدد من الكتبة والمحاسبين والمستكتبين والحجاب، ويضاف إليه خمسة رؤساء دوائر في المحافظات.

وكما هو واضح فإن مهام مديرية التعليم الابتدائي تبدو واسعة ومتنوعة (إدارة، إرشاد، مناهج، تدريب، تجهيز، في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة) بينما الجهاز الإداري محدود العدد. وبوسع المرء أن يتوقع رزوح هذه المديرية تحت عبء الشؤون الإدارية المتعددة الأوجه على حساب الشؤون الفنية، لا سيما إذا عرفنا أن نطاق التعليم الابتدائي ارتفع من ألف مدرسة ومئة ألف تلميذ وخمسة آلاف معلم في مطلع الستينات، إلى ألف ومئتي مدرسة ومئتي ألف تلميذ وخمسة عشر ألف معلم في مطلع السبعينات.

وقد يكون ذلك وراء إجراء التعديلين الوحيدين البارزين على هيكلية وزارة التربية خلال العقود الثلاثة الماضية. علماً بأن واحداً منهما فقط تم تنفيذه فعلاً، وأن الثاني ما زال حبراً على ورق حتى يومنا هذا. هذا الأخير يقضي بإنشاء جهاز للإرشاد التربوي وإحداث مناطق تربوية كان يفترض أن يأخذ من مديرية التعليم الابتدائي مهمة الارشاد التربوي التي لم تمارسها أصلاً ولا عين لها المرشدان الاثنان المذكوران يوماً، وأن يرفع من مستوى السلطة اللامركزية من رئيس دائرة (فئة ثالثة) إلى رئيس منطقة (فئة ثانية) يتبعه رئيس دائرة. وقد صدر هذا النص الذي لم ينفذ قبل ثلاث سنوات من اندلاع الحرب[٢].

أما التعديل الذي انتقل فعلاً إلى حيز التنفيذ فهو إنشاء «المركز التربوي للبحوث والانماء» عام ١٩٧١[٣]. أخذ هذا المركز مهمتي إعداد المعلمين الابتدائيين والأبحاث التربوية من «مصلحة إعداد المعلمين والأبحاث التربوية» المذكورة وألغاها واستل مهمة التخطيط التربوي من وزارة التصميم العام، ومهمة تصميم الأبنية المدرسية من مديرية المباني، ومهمات التجهيز (والكتب المدرسية) والمناهج والاحصاء من مديريتي التعليم الابتدائي والثانوي. أما إعداد الاساتذة الثانويين فقد ظل على عاتق كلية التربية في الجامعة اللبنانية، بينما لم يلحظ المشترع سابقاً أو لاحقاً أي جهة تقوم بتدريبهم.

كان من المفترض إذن أن يخفف المركز التربوي للبحوث والانماء من أعباء مديريتي

التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي، وأن يرفع على وجه الخصوص عن كاهل مديرية التعليم الابتدائي عدداً من المهام التي لم تهتم بها أصلاً، أو التي كانت تقوم بها تحت وطأة ازدحام العمل. لكن اندلاع الحرب الأهلية فوت هذه الفرصة على المركز والمديرية المذكورة على السواء، وانقلب الأمر إلى عكسه، إلى التشتت وانقطاع الصلة بين ما افترض فيه أن يكون «العقل المفكر» (المركز) ومن افترض فيها أن تصير الإدارة المنفذة (المديرية).

في هذا الوقت كانت المفتشية العامة التربوية ما زالت تقوم «مؤقتاً» بمهمة الارشاد التربوي بواسطة جهاز المفتشين الصغير الذي كان يتقلص بدوره باستمرار، دون أن يحقق أياً من مشاريعه التوسعية والتطويرية، وكانت وزارة التصميم العام قيد الإلغاء، وكانت مديرية المباني قد أصبحت عاجزة عن القيام بصيانة المباني المدرسية ناهيك عن إنشاء مدارس جديدة بسبب تدني سعر صرف الليرة اللبنانية، وكان الرجوع إلى مجلس الخدمة المدنية قد انحسر إلى أضيق الحدود. وفي الوقت نفسه انقسمت مديريات التعليم على نفسها، كما سائر إدارات الدولة، نتيجة الحدود الأمنية التي قامت بين المناطق الصغيرة منها والكبيرة وأصبح التنسيق داخل المديريات متعذراً، فكيف الحال مع سائر الإدارات.

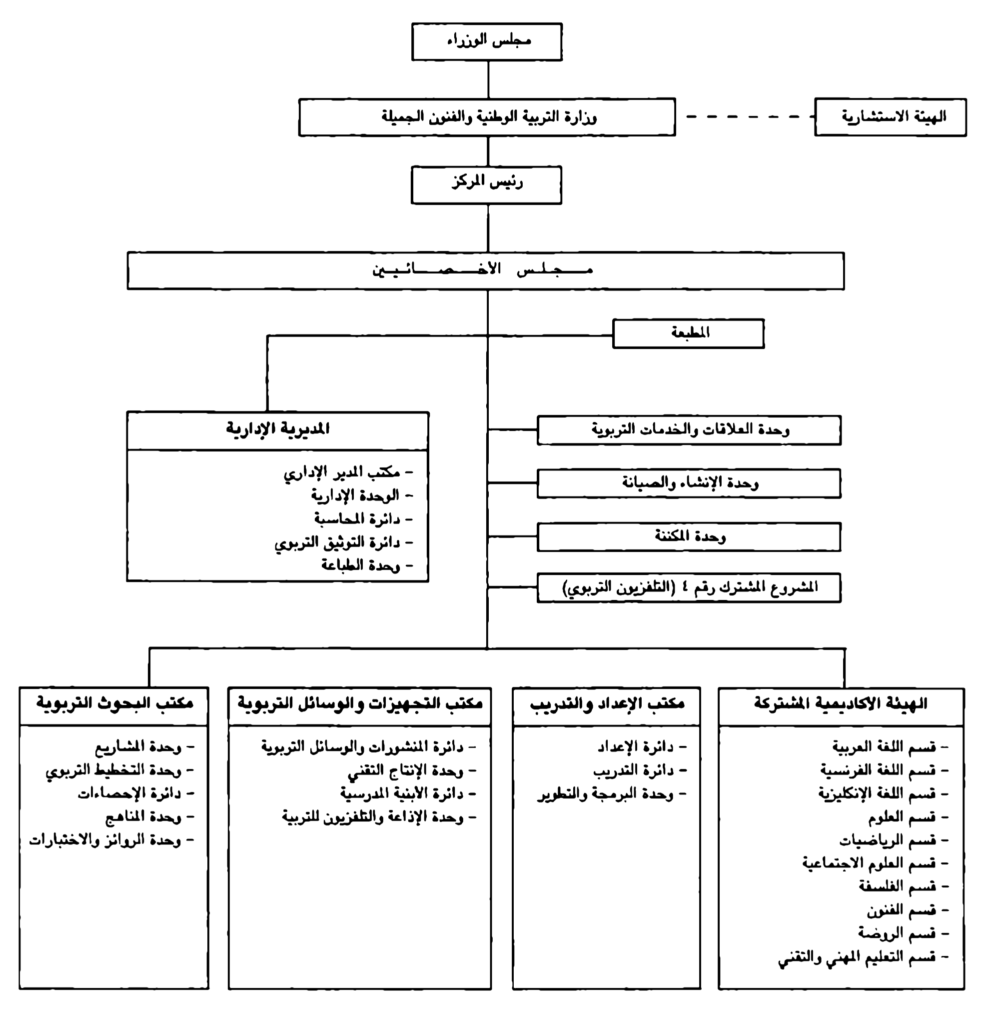
أ ـ المركز التربوي للبحوث والانماء

يشتمل المركز التربوي على «هيئة أكاديمية مشتركة» وثلاثة مكاتب متخصصة في الإعداد والتدريب من جهة وفي التجهيزات والوسائل التربوية من جهة ثانية وفي البحوث التربوية من جهة ثالثة، عدا عدد من الوحدات الإدارية والفنية الأخرى (أنظر الرسم البياني لهيكلية المركز أدناه)[٤].

وللدلالة على وضع المركز خلال الحرب سوف نتوقف عند مكتب البحوث التربوية فقط، فالمكتب المذكور يقوم بالتخطيط والأبحاث ووضع المناهج وتعديلها وبالقياس التربوي وإجراء الاحصاءات.

أما بالنسبة للتخطيط فقد وضع المركز خطة عمل من أربع مراحل كان يفترض أن تنتهي إلى وضع خطة، وهذه المراحل هي التشخيص ثم التحضير للخطة ثم وضع الخطة ثم المتابعة والتقويم[٥]. وهذا يعني أن الوصول إلى الخطة كان يفترض المرور بمجموعة من الأبحاث والدراسات. وبعد تسعة أعوام على وضع خطة الخطة (٨٤/٨٣) يتبين لنا[٦] أن المركز وضع عشرين دراسة منها ١٢ منشورة وثماني مطبوعة على الآلة الكاتبة أو غير منجزة بالإضافة إلى عشرين نشرة إحصائية ودليلاً، ولم يضع مطلقاً أية خطة[٧].

هيكلية المركز التربوي للبحوث والإنماء



المصدر : المر، جورج، **نموذج في الإنماء التربوي الحديث**، بيروت، المركز التربوي للبحوث والإنماء، ٢٦ اذار ١٩٨١.

واقع الحال أن الاحصاءات التي صدرت قبل اندلاع الحرب والدراسات التي صدرت حتى العام ١٩٨٢، أي التي تم التخطيط لها قبل إندلاع الحرب كانت مختلفة نوعياً عن الاحصاءات والدراسات التي صدرت بعد هذه التواريخ. فإحصاءات العام ٧٢- ٧٣ والعام ٧٣- ٧٤ هي عبارة عن مطبوعات كبيرة الحجم وأنيقة الاخراج، بينما لم تكن تلك التي صدرت بعد ذلك سوى كراريس صغيرة الحجم تقدم معلومات محدودة، وهي قد توقفت

عن الصدور على كل حال بعد عام ٨٣/١٩٨٢[٨].

أما الأبحاث نفسها فقد صارت تتراجع تدريجياً حتى تكاد تكون مضمحلة اليوم. فبعد الدراسات القيمة عن «عائدات النظام التربوي»[٩] و«بنية النظام التربوي»[١٠] و«توظيفات النظام التربوي»[١١] في لبنان و«الخلفية الاجتماعية للتلاميذ ونجاحهم الدراسي»[١٢]، وبعض الدراسات الأخرى وضعت دراسة متواضعة عن «العلاقة بين التعليم وسوق العمل ـ قطاع التجارة، والخدمات»[١٣]، وكان من المفترض أن توضع دراسة لاحقة عن الموضوع نفسه بخصوص قطاع الصناعة فأعدت لها خطة البحث الأولية ثم علقت لاحقاً. هكذا لم يصدر عن المركز التربوي بعد عام ٨٣/١٩٨٢ أية دراسة تذكر.

أما بالنسبة للمناهج فقد أعدت بعض التقارير الأولية لكن المركز لم يقم بأي عمل جدي في هذا الصدد منذ تأسيسه، علماً بأن التعديل الوحيد الذي جرى لمناهج التعليم العام تم قبل إنشاء المركز[١٤]. وطبقاً لرأي وزير سابق للتربية عايش المركز التربوي في ظروف كانت مستقرة نسبياً فإن المركز التربوي «اشتغل من سبعة إلى ثمانية أشهر في وضع مشروع للمناهج تبيّن أنه فاشل»[١٥].

وفي مجال تقويم المركز عموماً يقول الوزير نفسه إن المركز في وضعه الراهن غير مفيد بل يشكو من انخفاض متزايد في الكفاءات، ومن تحول الباحثين إلى موظفين، ومن غياب التنسيق مع أجهزة الوزارة الأخرى. علماً بأن وزير التربية الحالي كان قد ربط وضع المركز التربوي بظروف الحرب غير الطبيعية التي انعكست على سائر إدارات الدولة، ومنها المركز المذكور[١٦].

لكن الأكثر دلالة في تقويم عمل المركز هو موقف موظفي المديرية العامة لوزارة التربية فيه، ولا سيما موظفي مديرية التعليم الابتدائي. لأن هذا الموقف يعكس، بغض النظر عن صحته، انعدام الثقة بين أهل وزارة التربية، وانقطاع التواصل بينهم. فهم يشكون من انخفاض التنسيق معهم في قضايا إعداد المعلمين وتدريبهم، كماً ونوعاً، ويبرزون عدم وضعه لأية خطة تربوية[١٧]، وعدم قيامه بوضع مناهج جديدة، وعدم إعداده للشروط اللازمة لبناء المدارس وتجهيزها، في وقت ما زالت فيه المديرية تجري عدداً من الدورات التدريبية وتهتم بشؤون الأبنية المدرسية وتجهيزاتها بالاتصال مع مديرية المباني وتضع الاحصاءات وكأن المركز غير موجود[١٨].

وقد قامت مديرية التعليم الابتدائي فعلاً بوضع الاحصاءات وبتنظيم الدورات التدريبية لمعلمات الروضة خلال عام ١٩٨٠ـ ١٩٨١، ولمعلمي العلوم ابتداء من العام ١٩٧٩،

ودربت حوالى ٦٣٠ مدرساً للغة الفرنسية، وعدداً من معلمي «التربية الصحية» المادة التي أدخلت إلى مناهج التعليم الابتدائي بالتعاون مع منظمة التنمية الدولية ودون تدخل يذكر من قبل المركز التربوي... إلخ.

وتلتقي المفتشية العامة التربوية مع مديرية التعليم الابتدائي ووزير التربية السابق في تقويم تجربة المركز التربوي سلبياً. فقد «فشلت الجهود المبذولة (في نطاقه) للقيام بتعديل كلي أو جزئي للمناهج»، و«توقف إعداد المعلمين توقفاً نهائياً منذ العام ١٩٨٣»، و«فشل المركز» في تحسين الكفاءة المهنية للمعلمين، «ولم يستطع (المركز) الارتفاع إلى مستوى مهماته الرئيسية، على مختلف الأصعدة، ولا تكفي الظروف العامة القائمة في البلاد لتفسير هذا الوضع»[١٩].

حقيقة الأمر أن «الظروف العامة القائمة في البلاد» هي التي كشفت «فشل» المركز التربوي، ومن الطبيعي أنها قد سببته أيضاً، لأنه لم يصدر أي تقويم سلبي لتجربة المركز خلال السنتين السابقتين على الحرب. المهم أن مهام «التفكير والتصميم» التي اضطلع بها المركز تعطلت، ليس فقط من وجهة نظر أهل الوزارة الاخرين، وإنما أيضاً مما لاحظناه من توقف التخطيط والبحث وتراجع الاحصاءات وتوقف إعداد المعلمين، وما إلى ذلك. وبما أن عدداً من هذه الأمور وثيق الصلة بالتسيير (الاحصاءات، إعداد المعلمين وتدريبهم، توفير الكتاب المدرسي، إلخ) فإن تدهور عمل المركز كان ينعكس سلباً على عمل الإدارة «المنفذة» التي كانت تواجه فوق ذلك المشكلات الناجمة عن الحرب (تهجير المدرسين، احتلال المدارس، أضرار الأبنية المدرسية، إلخ). أي أنه بينما كان يجد نفسه غير معني بهذا النوع من المشكلات التي احتلت الأولوية في سلم اهتمامات الوزارة، ولم يشارك بالتالي في مواجهتها، فقد اعتبر معرقلاً لابتعاده عن الإدارة وتمايزه بمهام التفكير المعطلة... إلخ. ولا شك أن وجود المركز في المنطقة الشرقية من بيروت، ووجود المديرية في المنطقة الغربية منها، مع ما يجره ذلك على مستوى العلاقات السياسية كان له وزن حاسم في التشتت الذي أصاب الوزارة في هذه الحقبة بين عقلها «المعطل» وجسمها «المنهك».

ب ـ المفتشية العامة التربوية

أنشىء «التفتيش المركزي» في الفترة نفسها التي وضعت فيها الهياكل الحالية لوزارة التربية[٢٠]، ونظم بحيث يشتمل على مفتشيات عامة، من بينها المفتشية العامة التربوية[٢١]، وتشمل صلاحياته جميع الإدارات العمومية والمؤسسات العامة والمصالح المستقلة والبلديات. أما المفتشية العامة التربوية فيتسع نطاقها إلى جميع المؤسسات التعليمية قبل

الجامعية، دون التعليم الخاص، وتراقب على وجه التحديد:

«- سير العمل في جميع معاهد التعليم الرسمي،

- كفاءة أفراد الهيئة التعليمية وكيفية قيامهم بواجباتهم،

- مدى تطبيق أنظمة التعليم ومناهجه،

- مدى تطبيق أنظمة الامتحانات الرسمية»[٢٢].

وهي مهمات إدارية الطابع كما نلاحظ. لكن المشترع ما لبث أن كلف التفتيش التربوي مهمة الاتصال بأفراد الهيئة التعليمية اتصالاً مباشراً بغية «إرشادهم تربوياً ضمن التوجيهات العامة التي تصدر عن وزير التربية»[٢٣]، أي أعطى هذه المفتشية دوراً فنياً بالإضافة إلى الدور الإداري. واستمر الأمر على هذا النحو حتى عام ١٩٧٢، عندما صدر النص المُنْشِيء لجهاز الإرشاد التربوي السالف الذكر. ونظراً إلى عدم إنشائه فعلاً، وجهت وزارة التربية خطاباً إلى المفتشية العامة «راجية منها الاستمرار في ممارسة الإرشاد إلى أن يتيسر وضع القانون الجديد موضع التنفيذ»[٢٤]. الأمر الذي لم يتم أصلاً قبل الحرب، ولم يعد ممكناً حدوثه بعد اندلاعها. إذن كان على التفتيش التربوي أن يراقب مدى تطبيق الأنظمة المرعية الإجراء وأن يرشد المعلمين فنياً، وكان من المفترض بالتالي أن ينمو جهازه ليحمل أعباء هاتين المهمتين، لكنه بدلاً من ذلك كان إلى تقلص، وكان للحرب أن تؤكد هذين الاتجاهين المتضاربين (زيادة المهام وتقلص الجهاز)، بل أن تمعن في تغذيتهما بعد أن صارت المفتشية العامة تشارك المديرية العامة شؤون التسيير أيضاً.

عام ١٩٧٥ كان عدد المفتشين والمفتشين المعاونين ٣٣ مفتشاً، لكن ثمانية منهم كانوا ملحقين بالمركز التربوي للبحوث والانماء (سبعة) وبإدارة الأبحاث والتوجيه (واحد)، بالإضافة إلى أربعة مفتشين كانوا مكلفين بمساعدة المديرية العامة للتربية الوطنية لمواجهة آثار الحرب على المدارس. أما الباقون فيتوزعون بين مفتش (واحد) يهتم بالتعليم المهني والتقني ومفتش (واحد) يراقب شؤون التربية الرياضية، ومفتشين (اثنين) يراقبان التعليم الثانوي، وخمسة عشر مفتشاً يتابعون المدارس الابتدائية الألف والثلاثمائة ومعلميها العشرين ألفاً[٢٥].

ولو توقفنا عند جميع المفتشين الممارسين (٢٥ مفتشاً) فإن عددهم كان لا يتناسب مطلقاً مع حجم الهيئة التعليمية، ولو بمنظور عام ١٩٥٩. في ذلك العام كان هناك ١٤ مفتشاً لخمسة آلاف معلم، أي بمعدل مفتش لكل ٣٦٠ معلماً. أما عام ١٩٧٧ مثلاً فإن المعدل

المذكور انخفض إلى واحد للألف. أي كان من المفترض زيادة العدد إلى ٧٠ مفتشاً حتى يبقى المعدل على ما كان عليه عام ١٩٥٩، وإلى ١٢٥ مفتشاً فيما لو أردنا تطبيق المعدلات العالمية (واحد إلى ١٥٠ـ ٣٠٠)[٢٦]. وفي عام ١٩٧٩ عين ستة مفتشين جدد كانت مباراة اختيارهم قد جرت عام ١٩٧٤ لكن عدد المفتشين ظل على ما كان عليه عام ١٩٦٧ (٢٥ مفتشاً) بسبب انتقال مفتش واحد إلى ملاك آخر، وترك اثنين للخدمة، ووفاة ثلاثة[٢٧] أحدهم في إحدى حوادث الحرب. أما المعلمون فقد ارتفع عددهم إلى ٣٠ ألف معلم عام ١٩٨٣، بحيث هبط المعدل مجدداً إلى ١٢٠٠ معلم لكل مفتش واحد[٢٨].

هذا التناقص النسبي في جهازه جعل التفتيش التربوي من وجهة نظر المفتشية العامة واحداً من مشكلات وزارة التربية، لأن النقص «العددي والنوعي» في ملاكها ينعكس سلباً على المؤسسات التعليمية[٢٩].

أضف إلى ذلك أن التفتيش التربوي صار يشارك الإدارة في أمورها. ابتدأ ذلك بتاريخ ١٩٧٦/٢/١١ عندما أصدر وزير التربية الوطنية قراراً «بتعيين لجان استثنائية لتسيير المدارس وتأمين حاجاتها الملحة» كل لجنة مكوّنة من رئيس الدائرة الاقليمية ومفتشين تربويين اثنين على أن يقوم بالتنسيق بين اللجان الخمس مفتش حادي عشر[٣٠]. وقد عملت هذه اللجان حتى ١١ آذار ١٩٧٦، تاريخ حدوث المحاولة الانقلابية التي اندلعت الاشتباكات مجدداً على أثرها.

وبتاريخ ١٩٧٦/١٠/٢٢ وبنتيجة تشتت المعلمين على أثر الهجرات الواسعة بسبب الأحداث أصدرت وزارة التربية الوطنية قراراً تنظيمياً قضى بإحداث ١٤ وحدة تربوية تحل مؤقتاً محل دوائر المحافظات، وتناط برؤسائها صلاحيات المدير العام[٣١]، وقد كلف خمسة مفتشين برئاسة خمس من هذه الوحدات[٣٢]، وذلك من أجل معالجة المشكلات الطارئة وتسيير المدارس دون الرجوع إلى الإدارة المركزية، بعد أن جرفت الأحداث الأمنية السكان، تلاميذ ومعلمين، من مناطق إلى أخرى بصورة أصبح ضبطها متعذراً على الإدارة المركزية. وكان هذا التفويض الأول من نوعه (والأخير حتى تاريخه) في تاريخ الإدارة اللبنانية منذ الاستقلال.

استمر العمل بهذا النظام اللامركزي حتى ربيع عام ١٩٧٧، عندما أُنهي العمل بالوحدات المذكورة، وأنشئت خمس «لجان مشتركة» محلها، وكان للتفتيش دور أساسيّ في الترتيب الجديد. ذلك أن كل لجنة مشتركة تشكلت من رئيس الدائرة الإقليمية في المحافظة ومفتشَيْن تربويّين اثنين، فضلاً عن مفتش حادي عشر كلف بالتنسيق بينها، وقد

عملت هذه اللجان مدة سنة كاملة، «بعد أن استعادت الدوائر الاقليمية كامل إمكانياتها وعافيتها»[٣٣]. لكن ذلك أرسى تقليداً ما زال مستمراً حتى يومنا هذا، يقوم على تعاون رئيس الدائرة الاقليمية مع مفتش واحد على تسيير شؤون المدارس في المحافظة ولا سيما لجهة تأمين الأبنية المدرسية وإصلاحها وتأمين المعلمين وإجراء المناقلات فيما بينهم واختيار المديرين، وتوفير الكتاب المدرسي، وتلبية حاجات المدارس النائية عن طريق التعاقد واستصدار النصوص اللازمة لذلك، فضلاً عن المشاركة الفعّالة في تنظيم الامتحانات الرسمية من مختلف جوانبها، ومراقبتها ورفع التقارير والتوجيهات التي تراها مناسبة لضبطها، ووضع الأسس والبيانات. وكانت المفتشية العامة عضواً دائماً في مختلف اللجان الطارئة التي شكلت إن بالنسبة للامتحانات أو للأبنية المدرسية أو بالنسبة للمعلمين. وفي عام ١٩٧٨ كلف المفتشون بقضاء ثلاثة أيام في الاسبوع في وزارة التربية للمساعدة والتعرف على الأولويات، وفي أعوام أخرى كلف عدد من المفتشين بالبقاء بصورة مستمرة إلى جانب وزير التربية أو المدير العام[٣٤].

ومن نافل القول إنّ سائر المفتشين الذين ظلوا على اتصال مباشر بالمدارس قد نقلوا اهتماماتهم في هذه الأجواء، وتبعاً لتوجيهات رؤسائهم، إلى تدبير أمور المدارس، بدلاً من التحقق من «تطبيق الأنظمة» لأن هذا التطبيق أصبح غير ذي موضوع في زمن تعرضت فيه الحياة الدراسية بأكملها للتوقف. لذلك كان على المفتش الاتصال بالسلطات المحلية وبمديري المدارس للعمل على إصلاح الأبنية أو ترميمها أو توفير مبانٍ رديفة، وتأمين المعلمين المتوافرين في المنطقة، وتحول المفتش بالتالي من صاحب سلطة مركزية إلى منشط إقليمي وما دون الإقليمي، بعد أن صغر المدى الجيوبوليتيكي، من نطاق الدولة الواسع الشامل، إلى نطاق القضاء أو الجزء من القضاء الضيق حيث انتزعت السلطة ميليشيا أو طائفة أو حزب أو جماعة، وحلت «حكمة» المسؤول محل سلطته[٣٥] ابتداء من تسجيل تلميذ مروراً بنقل معلم وانتهاء بإخلاء مدرسة من المسلحين أو المهجرين.

فوق ذلك شاركت المفتشية العامة في وضع ما سمي بالمناهج المكثفة التي طبقت خلال العام ١٩٧٧ لتعويض الطلاب ما فاتهم وللتحضير لدورات الامتحانات التعويضية التي جرت في ربيع ذلك العام وصيفه، وشاركت في تدريب موجهين مرشدين تابعين لمصلحة التعليم الخاص، إلخ؛ واستمرت في إرسال المفتشين في دورات إلى الخارج، ولا سيما إلى فرنسا، للاطلاع على الأساليب السائدة في التفتيش التربوي الفرنسي، أو أساليب التدريب والإعداد المعتمدة في المعهد الدولي للتخطيط في باريس[٣٦].

هذا ولم يخل تقرير من التقارير السنوية التي اطلعنا عليها[٣٧] من الشكوى، إن من

حيث النقص في العدد، أو من حيث الغموض و«الحيرة» و«القلق» في تحديد المهام[٣٨]، أو من حيث «تهجير» المفتشية نفسها من مبنى إلى آخر والأضرار التي لحقت بالمباني والتجهيزات وعدم تحقق مشروع المبنى الخاص بها، أو من حيث التعويضات والبدلات أو الملاك والعلاقة بوزارة التربية، و غيرها. وفي حين تم استصدار قرار بمنهج جديد يعد المفتشين التربويين في نطاق كلية التربية، إلّا أنه لم تجر حتى تاريخه أية مباراة لقبول طلاب لشهادة «الكفاءة في التفتيش التربوي»، لأن هذا القرار اتخذ في فترة الاستقرار النسبي الثانية[٣٩].

ج ـ وزارة التصميم العام ـ مجلس الانماء والاعمار

ذكرنا أن وزارة التصميم العام كانت هي المولجة بوضع الخطط العامة، أما سائر الوزارات والإدارات والمؤسسات والأجهزة العامة فكان دورها يقتصر على مساعدة هذه الوزارة في أداء مهمتها. وذكرنا أيضاً أن التخطيط التربوي بذاته انتقل من دون سائر الوزارات إلى داخل وزارة التربية مع إنشاء المركز التربوي للبحوث والانماء في مطلع السبعينات. وما نريد الإشارة إليه هنا أن مشروع «تجميع المدارس» الذي وضعته وزارة التصميم بالتنسيق مع وزارة التربية ما لبث أن توقف العمل به بسبب اندلاع الأحداث عام ١٩٧٥[٤٠]. لكن الأمر الثاني الجدير بالإشارة هو أن الوزارة المذكورة ألغيت عام ١٩٧٧ وانتقلت مهمة التخطيط العام، ما عدا التربوي منه، إلى «مجلس الإنماء والاعمار» وهو مؤسسة عامة مستقلة تابعة لمجلس الوزراء، ستصبح معنية بالتربية من باب آثار الحرب (الإعمار).

في ذلك العام (١٩٧٧) دخلت «قوات الردع العربية» إلى لبنان واعتبرت حرب السنتين (٧٥ـ ٧٦) منتهية وهلت فترة الهدوء النسبي الأولى. وقد أنشىء المجلس المذكور لمواجهة الآثار المادية للحرب من خراب وتدمير للبنية التحتية والقطاعات الإنتاجية بحلول سريعة وبرامج فعّالة، خارج الروتين الإداري، وبتمويل من خارج الموازنة العامة للحكومة. وقد أعطي المجلس صلاحيات واسعة (وأعطي موظفوه وفنيوه ومستشاروه بدلات عالية) من أجل القيام بمهامه ولا سيما «إعداد خطة عامة وخطط متعاقبة وبرامج للإعمار والإنماء واقتراح سياسات اقتصادية ومالية واجتماعية تنسجم مع الخطة العامة وذلك ضمن أهداف إنمائية ومالية محددة وتعرض جميعها على مجلس الوزراء للموافقة»[٤١].

ومع أن التخطيط التربوي كان منوطاً قانوناً بالمركز التربوي للبحوث والإنماء فإن مبدأ الاعمار والطبيعة الخاصة للمجلس جعلته يخص القطاع التربوي بجزء من اهتمامه، إذ لحظ مشروع الاعمار الذي وضعه للفترة ١٩٨٣ـ ١٩٩٢، مشروعاً لإعمار قطاعي التعليم العام

والتعليم المهني والتقني بكلفة تقديرية تزيد على الملياري ليرة لبنانية (أو ما ينوف عن ستمائة مليون دولار أميركي بأسعار عام ١٩٨٣). وقد خصص ١٦٦٨ مليون ليرة لتأهيل المدارس الحكومية، منها ١٣٢٥ مليوناً لمدارس التعليم العام و٣٤٣ مليوناً لمدارس التعليم المهني.

ومن أجل تقدير حاجات القطاع التربوي كلف المجلس عام ١٩٨٦ مكتب خبرة لبنانياً بوضع دراسة تحت عنوان «الدراسة القطاعية للتربية» ليس فقط من أجل تقدير حاجات الأبنية المدرسية من التأهيل والتسيير، بل وأيضاً من أجل إنماء هذا القطاع ككل، ودون الرجوع إلى المركز التربوي للبحوث والإنماء الذي يفترض أن يكون هذا العمل من اختصاصه. لذلك تضمنت المرحلة الأولى من الدراسة المذكورة مهمات عن «إنشاء وحدة صيانة وتخطيط في وزارة التربية» و«تقويم وضع المعلمين الرسميين» وتقويم أوضاع «الأبنية المدرسية وتجهيزاتها في القطاعين الرسمي والخاص»، وأوضاع «التعليم المهني والتقني»، ووضع تقرير عن «مصادر المعلومات والأبحاث التربوية في لبنان»، ورفع التوصيات اللازمة والمقترحات وحتى مشاريع المراسيم والقوانين أحياناً من أجل تطوير هذه الجوانب. وكان مقدراً أن تشتمل المرحلة الثانية من «الدراسة القطاعية» المذكورة على مهمات تتعلق بالامتحانات الرسمية والكتب المدرسية والتنشئة الوطنية، والمناهج، وقضية التعليم الرسمي ـ التعليم الخاص وغيرها، بحيث تشمل الدراسة جميع جوانب النظام التربوي الرئيسية في لبنان. وقد أُنجز أربع من مهمات المرحلة الأولى الخمس وسلمت تقاريرها إلى مجلس الإنماء والاعمار حتى أواخر العام ١٩٨٧[٤٢].

إن مفارقة الدراسة تكمن في أنها انطلقت مثل غيرها من أعمال المجلس، من مبدأ الإعمار والإنماء، فيما الحرب عادت إلى الالتهاب من جديد، شاملة في آثارها المستويات المادية والإنسانية، والبنيويّة على السواء. وهي من هذه الناحية الأخيرة لم تعف مجلس الانماء والاعمار نفسه من آثارها. أضف إلى ذلك أن انخفاض سعر صرف الليرة جعل الميزانيات المخصصة غير كافية لتمويل المشاريع الملحوظة، وأن المجلس لم يستطع أن ينجو بنفسه أيضاً من آثار الحرب والانقسامات السياسية. لذلك لم يعلق المجلس على التقارير التي أنجزت ولا استكملت المهمة الخامسة، وتوقفت طبعاً المرحلة الثانية من الدراسة القطاعية. ومع الزمن فقدت نتائج المرحلة الأولى من الدراسة الكثير من صلاحيتها (كقاعدة علمية لإعمار هذا القطاع) بسبب التغيرات التي أصابت (منذ ١٩٨٧) القطاع التربوي.

د ـ مديرية المباني

عام ١٩٥٩ أيضاً كلفت مديرية المباني في وزارة الاشغال العامة والنقل بأعمال تشييد

وصيانة أبنية الدولة وترميم وصيانة الأبنية المستأجرة من قبل الدولة باستثناء الأبنية الواقعة ضمن محافظة بيروت، وأبنية الجيش ومطار بيروت الدولي، وقصر الرئاسة في بعبدا وأبنية المدينة المهنية ودار الاذاعة في عمشيت[٤٣]. وهذا التكليف يشمل المدارس الرسمية في التعليم العام، أما مديرية التعليم المهني فقد خصصت بدائرة إنشاءات وتجهيز خاصة بها بسبب خصوصية بنيتها التحتية، وتوافر المهندسين الفنيين العارفين بمقاييس التشييد والتجهيز فيها.

وفي السبعينات كلف المركز التربوي للبحوث والإنماء بـ «دراسة الحاجة إلى التجهيزات المدرسية» و«دراسة مواصفات الأبنية المدرسية وهندستها والتجهيزات الفنية المرتبطة بها، والاشراف على تشييد هذه الأبنية أو استئجارها» وذلك بالنسبة لجميع «مؤسسات التعليم الرسمي ما عدا التعليم الجامعي»[٤٤]. لكن تبين لاحقاً[٤٥] أن «وحدة الإنشاء والصيانة» المستحدثة في المركز يقتصر عملها على دور المعلمين والمعلمات والأبنية العائدة للمركز التربوي والمطبعة التابعة له فقط، بخلاف ما نصت عليه المراسيم التنظيمية.

هذا ويفترض بكل إدارة حكومية أن «تدير» المبنى الذي تقيم فيه أي أن تقوم بأعمال الصيانة العادية، وهذا ينطبق على المدرسة كما ينطبق على وزارة التربية. لذلك يصرف الجزء الأكبر من موجودات صندوق المدرسة على أعمال الصيانة، وتخصص في موازنة الإدارة التربوية مبالغ معينة للصيانة.

لكن لو قارنا الميزانيات المخصصة للصيانة في وزارة التربية بما هو مخصص في مديرية المباني للمدارس ومباني الدولة، يتبين لنا أن العبء الأساسي من الصيانة يقع على مديرية المباني. فقد بلغ مجموع المبالغ المرصدة للصيانة في الوزارة ثمانمائة ألف ليرة بينما بلغت ميزانية مديرية المباني ثمانية ملايين ليرة (عام ١٩٨٤) أي عشرة أضعاف.

إلا أن هذا المبلغ الأخير يذهب لمباني الدولة وللمدارس معاً. ومن طبيعة الأمور أن يذهب معظمه للأبنية الحكومية الكائنة في العاصمة أو مراكز المحافظات وتلك التي يقيم فيها موظفون نافذون. ثم إن حساباً بسيطاً تم اجراؤه لتقدير الفارق بين المخصص والمطلوب أظهر أن المخصص في الوزارة والمديرية لم يكن يشكل سوى ١٠٪ فقط من المبالغ المطلوبة للصيانة[٤٦].

هـ ـ مجلس الخدمة المدنية

يشكل هذا المجلس المرجعية الفنية ـ القانونية للإدارة اللبنانية، بما في ذلك تدريب

بعض فئات موظفيها، وهي مرجعية إلزامية فيما يتعلق بمختلف شؤون الموظفين والهياكل الوظيفة. وقد لحظت التقارير السنوية للمجلس المذكور، أن السلطة السياسية (مجلس الوزراء والوزراء) صارت ترجح الحلول الطارئة التي تفرضها الظروف الاستثنائية، بصورة تتجاوز القوانين والأنظمة[٤٧]، ولكن الملفت للنظر أن تقييد عمل المجلس لم يبدأ عام ١٩٧٥ بل ابتدأ أواخر عام ١٩٧٠[٤٨] أي مع التغيير الذي حصل في سدة رئاسة الجمهورية.

و ـ مديرية التعليم الابتدائية

ثمة في مديرية التعليم الابتدائي شكاوى أصلية سابقة للحرب عن مشكلات مزمنة، أبرزها عدم تناسب حجم جهاز المديرية مع المهمات الملقاة على عاتقها، وتشتت الصلاحيات وتوزعها بين جهات متعددة تقع داخل الوزارة وخارجها، والمركزية الشديدة. هذه المركزية تتمثل في كون الإدارة في بيروت هي المركز الرئيسي للقرارات حتى في الأمور البسيطة، بحيث تتدفق عليها يومياً مئات المعاملات من مختلف المناطق اللبنانية، الأمر الذي يؤدي إلى استنفاد الجزء الأكبر من وقت العاملين في المديرية في معالجة هذه المعاملات، فيما العمل ذو طابع تقليدي لا سيما ما يتعلق منها بأمور مناقلات المعلمين السنوية، حيث يتم فرز آلاف طلبات النقل والبت فيها «بصورة يدوية تستغرق أسابيع وأحياناً أشهراً من العام الدراسي»[٤٩]. وهي أمور أقرها أيضاً تقرير وضعه خبير فرنسي كلف بدارسة البنية الإدارية لوزارة التربية[٥٠]. ولم ينفع التعديل الوحيد الذي قضى عام ١٩٧١ بإنشاء المركز التربوي، لأنه زاد من التشتت، عندما تحول هذا المركز إلى «وزارة فعلية بواسطة الصلاحيات الكبرى التي تمتّع بها والإمكانات الموضوعة بتصرفه»، وكان «من عدم التنسيق بين المركز ومديريات التعليم في وزارة التربية (أنه) شكل، وما يزال، عائقاً في تنفيذ مهماته وحال دون تحوله إلى جهاز تفكير وتصميم وإنماء لخدمة القضايا التربوية، فعوضاً من أن يساهم في حل المشكلات التي يعاني منها النظام التربوي، تحول إلى مشكلة، أضيفت إلى لائحة المشاكل التي تحتاج إلى معالجة جذرية»[٥١].

ونتيجة لشعورها بعدم تلبية المركز لحاجاتها لا سيما لجهة تطوير كفاءة الهيئة التعليمية، عمدت المديرية (بعد عام ١٩٧٥) إلى إنشاء خمس وحدات متابعة تربوية خارج الإطار القانوني الذي حدده المشترع لهيكلية وزارة التربية ومهماتها. ومنها وحدة العلوم التي نظمها المدير العام للتربية الوطنية بمذكرة صدرت عام ١٩٧٩، والهدف منها رفع كفاءة معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة. ووحدة الاجتماعيات التي أنشئت في العام الدراسي ١٩٧٩ ـ ١٩٨٠ لرفع مستوى تدريس التاريخ والجغرافيا والتربية المدنية في المدارس الابتدائية والمتوسطة، ووحدة اللغة الفرنسية، ووحدة الرياضيات التي سعت إلى غايات

مماثلة، واتبعت أيضاً أساليب التدريب ووضع الاستمارات والنشرات وتطوير الكتب المدرسية وطرائق التدريس ووسائل الإيضاح... إلخ. أما الوحدة الخامسة فهي وحدة الدراسات والتجديد التي كانت نشأت من العلاقة بين المديرية ووزارة التصميم إبان وضع مشروع تجميع المدارس، وقد التحق بها عام ١٩٧٩ عدد من العاملين في وزارة التصميم العام الملغاة، وتهتم هذه الوحدة بوضع الاحصاءات وتنظيم الدورات التدريبية، وتقديم المشورة الفنية للمديرية واقتراح مشاريع التجديد التربوي، وأبرزها مشروعا «التعرف المهني» و«التربية الصحية». هذا فضلاً عن وحدة الروضة التي أنشئت قبل الحرب (١٩٧١)[٥٢].

وإذا عرفنا أن «الهيئة الاكاديمية المشتركة» في المركز التربوي، تشتمل على اقسام خاصة بالمواد التعليمية، وأن قضايا الاعداد والتدريب والدراسات والتخطيط هي من شأن المركز، تبيّن لنا أن انشاء الوحدات المذكورة كان عملاً تعويضياً من قبل المديرية لسد النقص الحاصل في التنسيق بين الجهتين، وبالتالي نوعاً من الازدواجية في عمل الإدارة التربوية خلال الحرب.

في هذا الوقت كان على المديرية أن تواجه أنواعاً جديدة من المشكلات التي لم تعهدها من قبل منها ما يتعلق بالمدارس، ومنها ما يتعلق بالجهاز الإداري نفسه.

أما المشكلات المتعلقة بالمدارس فتتمثل في البلبلة التي تعاني منها هذه الأُخيرة بنتيجة الانتقال المفاجىء للتلاميذ والمعلمين من منطقة إلى أخرى، هرباً من مناطق القتال وبحثاً عن مناطق آمنة. وتتمثل أيضاً باحتلال المدارس من قبل الميليشيات المسلحة والمهجرين، ثم بالاضرار الناجمة عن هذا الاحتلال أو عن القصف «العشوائي». أما مشكلات الجهاز الإداري فهي واحدة من مظاهر الفرز الديمغرافي على أساس طائفي، والتي اجتاحت السكان والمعلمين والتلاميذ والموظفين على السواء. فقد أصبح متعذراً على معظم مسيحيي الجهاز المذكور الحضور إلى مكاتبهم في بيروت الغربية، مما أصاب العمل الإداري بالشلل لفترات طويلة، وانقطعت الصلة بين المدارس والإدارة المركزية. وانتقل التشتت بالتالي إلى داخل المديرية نفسها، مثلما حصل في باقي وحدات الوزارة أو في سائر الإدارات العامة. وقام بعض الموظفين أحياناً بدور المنسق بين جناحي الجهاز الواحد في المناطق الشرقية والمناطق الغربية. وبينما استمر الموظفون المقيمون في الغربية في العمل في مكاتبهم مع المدارس القادرة على الاتصال بهم (بيروت الغربية، الجنوب، وجزء من جبل لبنان، وأحياناً الشمال) فإن المهجرين من الموظفين إلى المناطق الشرقية اضطروا إلى الاستضافة لدى المركز التربوي للبحوث والإنماء دون أن تتوافر لهم طبعاً الشروط المكتبية اللازمة لمتابعة العمل هناك مع المدارس الشرقية بصورة طبيعية، لا سيما وأن أهل المديرية

لم يكونوا على وئام مع المركز التربوي، مثلما لاحظنا في تقويمهم لعمل المركز.

وكلما كانت الحرب تمتد في الزمن كانت سلطة هذه الإدارة المشتتة تغرق في رمال سلطات القوى الفاعلة على الأرض، وكانت المشكلات الطارئة إلى ازدياد. فالمعلمون المنقطعون عن العمل والمعلمون الملتحقون بمدارس تفيض بهم يزدادون ويجدون غالباً من يحميهم من تدابير الإدارة الهادفة إلى تقويم الاعوجاج. ولا شك أنهم كانوا يجدون في بعض الموظفين متكأ لهم، عندما يكون هؤلاء قد انضووا في منطق السلطات الناشئة على حساب سلطة القانون والنظام، أي سلطة الدولة. والمدارس التي يحتلها المهجرون والمسلحون، تحتاج إلى جهود مضنية من أجل اخلائها، بينما تفرغ مدارس أخرى بسبب وقوعها على خطوط النار. ويقضي القلة من موظفي المديرية المستمرين في عملهم وقتاً طويلاً أحياناً في معالجة هذه المتاعب عن طريق الاتصال بالقوى الفاعلة المدنية والروحية والعسكرية، وعن طريق «الحكمة» والتروي في المعالجة مخافة أن ينقلب الأمر عليهم. وإذا ما تيسر للمهجرين من يحميهم يصبح اخلاء المدارس أمراً متعذراً. وقد ابتدعت الإدارة أسلوب الدوامين في المدارس التي ما زالت في عهدتها واضطرت أحياناً إلى اعتماد أسلوب الدوامات الثلاثة، مع ما ينتج عن ذلك من مضاعفات سلبية فادحة على العملية التعليمية. ويقدر عدد المدارس المشغولة من قبل المهجرين أو المفرغة بسبب موقعها غير الآمن بحوالى خمسمائة مدرسة من أصل ثلاثة آلاف ومائتي مدرسة رسمية وخاصة. علماً بأن معظم هذه المدارس المعطلة تابعة للدولة، لأن الدولة هي التي فقدت هيبتها، ولأن مدارسها هي التي أصبحت «يتيمة» ولأن المدارس الخاصة وثيقة الاتصال بالمجتمع الأهلي وبقواه الفاعلة.

ز ـ مصلحة التعليم الخاص

نص الدستور اللبناني في مادته العاشرة على أن «التعليم حر، ما لم يخلَّ بالنظام العام، أو ينافِ الآداب، أو يتعرض لكرامة أحد الأديان أو المذاهب. ولا يمكن أن تمس حقوق الطوائف من جهة إنشاء مدارسها الخاصة، على أن تسير في ذلك وفاقاً للأنظمة العامة التي تصدرها الدولة في شأن المعارف العمومية». هذا النص انتقل حرفياً من الدستور اللبناني لعام ١٩٢٦ (تحت سلطة الانتداب) إلى الدستور اللبناني لعام ١٩٤٣ (الاستقلال).

من هنا فإن جميع الإدارات التي توقفنا عندها أعلاه غير معنية قانونياً لا من قريب ولا من بعيد بالمدارس الخاصة، بل أُنشئت «مصلحة التعليم الخاص» في وزارة التربية لـ «تراقب» المدارس الخاصة، واعتبر أن الامتحانات الرسمية هي الطريقة غير المباشرة لضبط التعليم في القطاع الخاص.

هذه المصلحة تتولى إذن «مراقبة المدارس الخاصة الابتدائية والتكميلية والثانوية، والمناهج الدراسية». وتتكون من دائرة التعليم الخاص الابتدائي ودائرة التعليم الخاص الثانوي، المكلفتان بدرس طلبات الترخيص بفتح المدارس ومراقبة المدارس وفقاً للقوانين والأنظمة النافذة، وتنظيم ملفات وبطاقات بالمدارس الخاصة وبأفراد الهيئة التعليمية فيها من لبنانيين وأجانب، وما تكلف به من أعمال أخرى(٥٣). يضاف إليهما «جهاز التوجيه والمراقبة على المدارس المجانية»(٥٤) الذي يتميز عن الدائرتين السابقتين في مقدار تدخله بشؤون المدرسة الخاصة (المجانية)(٥٥).

ومثلها مثل سائر إدارات الدولة عانت هذه المصلحة من توزيع موظفيها بين منطقتين جغرافيتين أو أكثر، ومن غياب بعضهم عفواً أو عمداً، ومن شغور بعض الوظائف، ومن انخفاض التزام المدارس الخاصة بموجباتها تجاه المصلحة، إلا أن اضطرارها إلى تسجيل تلاميذها على اللوائح التي تسمح لهؤلاء بالحصول على الافادات أو بالاشتراك بالامتحانات الرسمية، واضطرار المدارس الجديدة إلى الحصول على إذن رسمي بممارسة العمل أمران حافظا على صلة لم تنقطع بين المصلحة والمدارس الخاصة، لكن قدرة المصلحة على التحقق من المعلومات الواردة إليها أو على تطبيق الأنظمة المرعية الاجراء انخفضت.

خلاصة القول بالنسبة لما حل بالبنية الإدارية التربوية بنتيجة الحرب:

ـ أن الأعمال التطويرية توقفت (عدم إنشاء جهاز الارشاد التربوي، تعطل وتدهور مهام المركز التربوي للبحوث والإنماء، توقف أعمال وزارة التصميم ثم مجلس الإنماء والاعمار، إلخ) بحيث إن التعليم في لبنان ظل، نظرياً، كما كان عليه في السبعينات (مناهج، امتحانات، طرق تعليم، اعداد المعلمين وتدريبهم، تصاميم الأبنية، التجهيزات التربوية، إلخ).

ـ أن الأعمال التسييرية تفكّكت وتشتّتت وآزدوجت، إن فيما يتعلق بالعلاقة بين مختلف الأجهزة، أو فيما يتعلق بالجهاز الواحد، بسبب انفجار السلطة إلى سلطات محلية متعددة ذات ولاءات متضاربة أو متباينة، على قاعدة سياسية واجتماعية وطائفية وجغرافية.

ـ أن الأعمال التسييرية أصيبت أيضاً بالعجز ليس بسبب التفكك والتشتت والازدواجية فحسب، إنما لأسباب أخرى متعددة أولها تناقص الجهاز الإداري (شغور الوظائف)(٥٦) وعدم القدرة على تجديده، ناهيك بتعزيزه وتوسيعه. وثانيها انضواء العديد من أعضاء هذا الجهاز في منطق الحرب (صراع سياسي، مناطق نفوذ، أعمال تجارية ومهن متنوعة على حساب الوظيفة). وثالثها تناقص الموارد المالية (الناتج عن الهبوط الذريع في قيمة الليرة اللبنانية) اللازمة لأعمال التشييد والتجهيز والصيانة الروتينية فضلاً عن مهام الترميم واصلاح الأضرار

المستجدة. ورابعها بروز مهام جديدة لم تكن معروفة أيام السلم، مثل اخلاء المدارس المحتلة، واصلاح الأبنية المتضررة ونقل المعلمين وتجميع التلاميذ وترتيب مدارس بدوامين أو ثلاثة وتوفير التجهيزات، والاتصال بالقوى الفاعلة لإجراء مثل هذه الأمور، إلخ.

ـ إن أقسى حالات العجز والتفكك هي التي أصابت مديرية التعليم الابتدائي. ذلك أن هذه المديرية كانت تشكو أصلاً من عجز مزمن في بنيتها الإدارية ناتج عن «الانفجار المدرسي» الذي حدث في الستينات. وبينما كانت هذه المديرية تشبه في بنيتها مديرية التعليم الثانوي، صار جمهورها عام ٨٧/٨٦ (من تلاميذ ومعلمين) يزيد حوالى ثمانية أضعاف عن جمهور هذه الأخيرة، وكذلك الأمر بالنسبة لمدارسها، فضلاً عن أن المدارس الابتدائية تنتشر في طول البلاد وعرضها من أصغر قرية إلى أكبر مدينة، وتتركز في الأطراف الريفية أكثر مما في الحواضر المدينية. بحيث إن قدرتها على التحكم «عن بعد» كانت أقل فيها مما في التعليم الثانوي، ناهيك عن التعليم المهني الذي بلغت مدارسه الرسمية ٢٢ مدرسة فقط (٨٧/٨٦)، في حين كان التفتيش التربوي يتجه إلى التناقص. لذلك كان المعلمون الابتدائيون أسرع «حركة» في الانتقال من مدرسة إلى أخرى ومن منطقة إلى أخرى عند حصول أي حادث أمني، وكانت مشكلات الأبنية المدرسية أشد وطأة في حين لم يكن ممكناً طبعاً «تجميع» مدارس الأرياف أو «تفريع» مدارس المدن بسبب صغر سن التلاميذ، وعدم قدرتهم على اجتياز المسافات الطويلة، إلخ. أما مشكلات المركز التربوي للبحوث والإنماء فقد انعكست على التعليم الابتدائي أكثر من غيره، لأن المعلمين الذين يعدهم المركز ويدربهم هم المعلمون الابتدائيون فحسب، ولأن الكتب المدرسية التي وضعها تركزت في التعليم الابتدائي، وأولوية التعليم الابتدائي متأتية أيضاً في أعمال المفتشية العامة التربوية ومجلس الانماء والاعمار ووزارة التصميم سابقاً وفي مديرية المباني، وغيرها بنتيجة حجم المدارس الابتدائية وانتشارها ومشكلاتها المتراكمة مع الزمن.

عملياً كان على العاملين المتبقين في الإدارة التربوية، من إداريين ومفتشين وفنيين، المهجرين منهم أو الباقين في مكاتبهم أن يتحولوا من التسيير الطبيعي للمدارس إلى إعادة الحياة إليها والأخذ بيدها على طريقة العناية بالمعاقين.

وبهذا يمكن القول إن التعليم الرسمي، والابتدائي منه على وجه الخصوص، لم يبق على ما كان عليه في مطلع السبعينات بل عاد إلى ما قبل ذلك بكثير، أو ربما إلى حيث لم يكن أصلاً. لأنه كان منذ أربعين سنة مولوداً جديداً، وهو اليوم معاق يتهدده الخطر، ولولا أخلاقية شريحة محدودة من العاملين في الإدارة التربوية لكان الوضع أكثر سوءاً مما هو عليه الآن. فهؤلاء العاملون لم يصمدوا فقط أمام إغراءات مناطق النفوذ الأهلية، ولا أمام إغراءات

العمل خارج المهنة، بل اكتفوا برواتبهم التي أصبحت من أدنى المداخيل في المجتمع اللبناني، لا يفوقها في الانخفاض إلا مداخيل المعلمين الابتدائيين على كل حال، ربما اخلاصاً منهم لدولة فانية، أو لدولة قد تنهض من تحت الرماد، أو التزاماً بفقراء الناس من أولاد المدرسة الرسمية.

هذا وقد أدت الحرب إلى فضح البنية الإدارية التربوية اللبنانية بذاتها، والكشف عن عقم بعض الاصلاحات. فالمركزية والحصرية تجعلان هذه البنية مثقلة في رأسها وضعيفة في أطرافها، مما يقلل من فرص التطوير ويبطىء الية العمل الروتينية أي يضعف عمل الاطراف عموماً لا سيما إذا كانت واسعة الانتشار كما هو حال التعليم الابتدائي. لذلك أصبحت الحرب مثالية للأطراف، بعد أن ضرب الرأس (= تفكك وأصبح عاجزاً)، فتحركت حسبما تشتهي وترغب. ولما فوضت الإدارة صلاحياتها فجأة (في نظام الوحدات عام ١٩٧٦) للأطراف اكتشفت لاحقاً أن الفراغ السابق تمت تعبئته فوراً بمصالح أهل الحرب نفسها (مناطق النفوذ) وليس بمصلحة المدرسة.

وبمقدار ما كانت المدارس الخاصة بعيدة عن سلطة هذه البنية بمقدار ما كانت أقل تأثراً بتفككها وعجزها وازدواجيتها.

أما الاصلاح على أساس فكرة الوحدة «الموازية» (على غرار المركز التربوي) فلم يثبت جدواه. إن مشكلة هذا النوع من الاصلاح أنه يبقي الإدارة على وضعها السابق، ويحدث تفاوتاً هائلاً في المكانة بينها وبين الوحدة الموازية ويفقد بالتالي ثقة كل جهة منها بالأخرى. وبما أن الإدارة هي التي تقوم بالتسيير الفعلي فإنها ستقاوم بشدة أية تدخلات خارجية وسوف تبرهن دائماً على عدم صوابية هذه التدخلات، فيما تتجه الوحدة الموازية إلى التفنن في الانفاق، وسرعان ما تصبح موضوع شبهة من قبل الإدارة الأم.

(١) المرسوم رقم ٢٨٦٩ تاريخ ١٦- ١٢- ١٩٥٩ وتعديلاته (تنظيم وزارة التربية الوطنية).

(٢) القانون المنفذ بالمرسوم رقم ٣٢٥٢ تاريخ ١٧- ٥- ٧٢ (انشاء جهاز للارشاد التربوي وإحداث مناطق تربوية).

(٣) القانون المنفذ بالمرسوم رقم ٢٣٥٦ تاريخ ١٠- ١٢- ٧١ (انشاء مركز تربوي للبحوث والانماء في وزارة التربية الوطنية والفنون الجميلة) والمرسوم رقم ٣٠٨٧ تاريخ ١١- ٤- ٧٢ (تنظيم المركز التربوي للبحوث والانماء في وزارة التربية والفنون الجميلة).

(٤) هذه الهيكلية طورها المركز بنفسه ـ ويمكن مقارنتها مع هيكليته الأصلية التي حددها مرسوم تنظيمه (انظر هيكلية وزارة التربية المثبتة سابقاً).

(٥) **تقرير رئيس المركز التربوي للبحوث والانماء عن المركز ونشاطاته حتى آخر ١٩٧٤**، بيروت المركز التربوي، ١٩٧٥، ص ص ٧٤- ٧٥.

(٦) **تقرير رئيس المركز التربوي للبحوث والانماء عن المركز ونشاطاته وانجازاته لسنتي ١٩٨٣ــ ١٩٨٤**، ص ص ٨٣- ٨٨، ١٠٠.

(٧) أنظر أيضاً **تقرير رئيس المركز التربوي للبحوث والانماء عن المركز ونشاطاته وانجازاته لسنة ١٩٨١**، ص ص ٧٥ ـ ٧٦ تحت عنوان «انجازات المركز في مجال التخطيط التربوي» كذلك تقرير ١٩٨٠ (الفصل الثاني ـ رابعاً) ص ٨٢، وتقرير ١٩٨٢، ص ص ٨٩ ـ ٩٢. وفي جملة هذه التقارير يستعيد رئيس المركز لائحة النشاطات (مشاريع الدراسات) التي يقوم بها من أجل «وضع الخطة».

(٨) عادت النشرة الاحصائية للصدور عام ٨٩/٨٨، وبعد ذلك عام ٩٢/٩١.

(٩) انطون، جوزف وأبو رجيلي، خليل: **عائدات النظام التربوي في لبنان للسنة الدراسية ١٩٧٢ــ ١٩٧٣**، بيروت، المركز التربوي للبحوث والانماء، لا ت.، ص ٣٧٠.

(١٠) بشور، منير: **بنية النظام التربوي في لبنان**، بيروت، المركز التربوي للبحوث والانماء (١٩٧٨) ص ٣٣٠.

(١١) وارديني، ادوار: **توظيفات النظام التربوي في لبنان**، بيروت، المركز التربوي للبحوث والانماء، ١٩٧٥، ص ٢٢٢.

(١٢) أبو رجيلي، خليل: **الخلفية الاجتماعية للتلاميذ ونجاحهم الدراسي، عام ١٩٧٢ــ ١٩٧٣**، بيروت، المركز التربوي للبحوث والانماء، (١٩٨٠).

(١٣) الحوري، مروان وغيره: **دراسة العلاقة بين التربية وسوق العمل في لبنان (قطاعي التجارة والخدمات)**، بيروت، المركز التربوي للبحوث والانماء، ١٩٨٠.

(١٤) مرسوم رقم ٢١٥٠، تاريخ ١٩٧١/١١/٦ (تحديد مناهج التعليم في مرحلة الروضة).
مرسوم رقم ٢١٥١، تاريخ ١٩٧١/١١/٦ (تحديد مناهج التعليم في المرحلة الابتدائية).
مرسوم رقم ١٤٥٢٨، تاريخ ١٩٧٠/٥/٢٣ (تحديد مناهج التعليم في المرحلة المتوسطة).
مرسوم رقم ٩١٠٠، تاريخ ١٩٦٨/١/٨ (تحديد مناهج التعليم في مرحلة التعليم الثانوي).

(١٥) مقابلة أجريناها مع الوزير السابق بطرس حرب (الذي تولى الوزارة من تموز/يوليو ١٩٧٩ إلى تشرين الأول (أكتوبر ١٩٨٠) بتاريخ ٢٨- ١- ١٩٨٧، في سياق دراسة أجريت لوضع هيكلية لوحدة تخطيط جديدة في وزارة التربية، انظر مجلس الانماء والاعمار، مركز الابحاث اللغوية والتربوية، ١٩٨٧، ص ١٥٧.

(١٦) مقابلة اجريناها مع الوزير سليم الحص بتاريخ ٢- ١- ١٩٨٧ قبل أن يصبح رئيساً للحكومة على أثر مقتل الرئيس رشيد كرامي. وقد أجريت المقابلة في سياق الدراسة المذكورة في الهامش السابق.

(١٧) من الملفت للنظر مثلاً أن المديرية العامة للتعليم المهني والتقني وضعت خطة سداسية بمعزل عن المركز: وزارة التربية الوطنية والفنون الجميلة، المديرية العامة للتعليم المهني والتقني، **الخطة السداسية للمديرية العامة للتعليم المهني والتقني ١٩٧٥ - ١٩٨١**، بيروت، ١٩٧٥.

(١٨) استناداً إلى مقابلات أُجريت مع العاملين في وزارة التربية في سياق الدراسة المذكورة في الهامش (١٥).
هذا ويعتبر أهل المركز أن المركز يقوم بمهماته، وقد خطط أحياناً «على الصعيد النظري أكثر مما على الصعيد التنفيذي»، وان المشكلة «في التنفيذ»، وهم يشيرون بصورة خاصة إلى خطط تدريب المعلمين التي نفذ قسم منها وتوقف الباقي «بسبب الاحداث الأمنية».

(١٩) أنظر: وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الابتدائي، **التعليم الرسمي الابتدائي والمتوسط لعامي ١٩٨٠ و١٩٨١**، بيروت، الوزارة ١٩٨٣، ومديرية التعليم الابتدائي، **التعليم الرسمي واقع وآفاق**، ١٩٨٣.

(٢٠) وزارة التربية، مديرية التعليم الابتدائي، **التعليم الرسمي واقع وآفاق**، المرجع المذكور ص ص ٩٤ - ١٠٢.

(٢١) المفتشية العامة التربوية، **التقرير السنوي للعام ١٩٨٤**، بيروت، ١٩٨٤، ص ص ٤٣- ٤٩.

(٢٢) مرسوم اشتراعي رقم ١١٥، تاريخ ١٢- ٦- ١٩٥٩ (انشاء التفتيش المركزي).

(٢٣) مرسوم رقم ٢٤٦٠ تاريخ ٩- ١١- ١٩٥٩ (تنظيم التفتيش المركزي).

(٢٤) المرسوم التنظيمي نفسه.

(٢٥) المرسوم رقم ٨٤٨٠، تاريخ ٩- ١- ١٩٦٢.

(٢٦) المفتشية العامة التربوية، **التقرير السنوي عن السنتين ١٩٧٩ - ١٩٨٠**، ص ١٣.

(٢٧) المفتشية العامة التربوية، **التقرير السنوي لعامي ١٩٧٥ - ١٩٧٦**، ص ٢.

(٢٨) المفتشية العامة التربوية، **التقرير السنوي عن سنتي ١٩٧٧ - ١٩٧٨**، ص ٤.

(٢٩) المفتشية، **تقرير ٨٠/٧٩** المرجع المذكور، ص ٤.

(٣٠) المفتشية العامة التربوية، **التقرير السنوي لعام ١٩٨٣**، ص ١١.

(٣١) المفتشية العامة التربوية، **التقرير السنوي لعامي ١٩٧٥ - ١٩٧٦**، ص ٨.

(٣٢) **المرجع نفسه**، ص ٥.

(٣٣) **المرجع نفسه**، ص ٦.

(٣٤) المفتشية العامة التربوية، **التقرير السنوي عن سنتي ١٩٧٧ - ١٩٧٨**، ص ٢٣.

(٣٥) المفتشية العامة التربوية، **التقرير السنوي عن سنتي ١٩٧٧ - ١٩٧٨**، ص ٢٤.

(٣٦) المفتشية...، **تقرير ١٩٨٤**، المرجع المذكور، ص ص ١٦- ١٧، وص ص ٢٢ - ٢٣، **وتقرير ١٩٧٩ - ١٩٨٠**، المرجع المذكور، ص ص ١٩ - ٢٢.

(٣٧) المفتشية...، **تقرير ١٩٨٤**، المرجع المذكور، ص ١٠.

(٣٨) المفتشية...، **تقرير ٧٧ - ٧٨**، المرجع المذكور، ص ٢٧.

(٣٩) والتي استقينا منها معظم المعلومات الواردة في هذا المقطع، وهي التقارير السنوية للأعوام ٧٥ - ٧٦، ٧٧ - ٧٨، ٧٩ - ٨٠، ١٩٨٣، و١٩٨٤ المذكورة سابقاً.

(٤٠) الارشاد والرقابة، التفتيش والتسيير، الاختصاص السلطوي والاختصاص الاكاديمي، داخل وزارة التربية وخارجها، التعليم العام والتعليم المهني، إلخ.

(٤١) قرار رقم ١٧٧ (مجلس الوزراء) تاريخ ١٩٨٣/١٠/١٢ (منهج شهادة الكفاءة، التفتيش التربوي).

(٤٢) وزارة التربية، مديرية التعليم الابتدائي، **التعليم الرسمي واقع وآفاق**، المرجع المذكور، ص ص ٧٤ ـ ٧٧.

(٤٣) المرسوم الاشتراعي رقم ٥ تاريخ ١٩٧٧/٦/٣١ (انشاء مجلس الانماء والاعمار).

(٤٤) لقد قمنا بدور الاستشاري التربوي لمختلف مهام الدراسة القطاعية ـ المرحلة الأولى المذكورة، وبدور المستشار الرئيسي لمهمتي المعلمين ومصادر المعلومات عن التربية في لبنان. وما نعرضه هنا هو من باب معرفتنا الوثيقة بمجريات الدراسة القطاعية.

(٤٥) المرسوم رقم ٢٨٧٢ تاريخ ١٩٥٩/١٢/١٦.

(٤٦) المرسوم ٣٠٨٧ تاريخ ٧٢/٤/١١ المذكور سابقاً، المادة ١٤.

(٤٧) مجلس الانماء والاعمار، **دراسة انشاء وحدة صيانة لدى وزارة التربية الوطنية والفنون الجميلة**، مسودة التقرير النهائي الأول، بيروت، شباط، ١٩٨٧، ص ١٠.

(٤٨) **المرجع نفسه**، ص ص ٧ ـ ٨.

(٤٩) مجلس الخدمة المدنية، **تقرير رئيس مجلس الخدمة المدنية عن أعمال المجلس خلال سنة ١٩٧٧**، ص ٧.

(٥٠) **المرجع نفسه**، ص ص ٢ ـ ٣.

(٥١) وزارة التربية مديرية التعليم الابتدائي، **التعليم الرسمي واقع وآفاق**، المرجع المذكور، ص ص ٦٦ ـ ٦٨.

(٥٢) MARC, G., *Rapport sur la réorganisation du Ministère de l'Education du Liban*, 1980.

(٥٣) وزارة التربية...، **التعليم الرسمي واقع وآفاق**، المرجع المذكور، ص ص ٨٤ ـ ٨٦.

(٥٤) **المرجع نفسه**، ص ص ٩٢ـ ١١٢.

(٥٥) المرسوم ٢٨٦٩ تاريخ ١٦ـ ١٢ـ ٥٩ وتعديلاته (تنظيم وزارة التربية الوطنية).

(٥٦) تطلق هذه الصفة على المدارس الخاصة التي تتلقى اعانات مالية من قبل الدولة تحسب على أساس التلميذ الواحد. وهذه الإعانات تجعل التعليم مجانياً (بدون أقساط).

(٥٧) وذلك بـ «توجيه وارشاد أصحاب المدارس الخاصة المجانية وافراد الهيئة التعليمية فيها من الناحيتين التربوية والادارية، ومراقبة المدارس الخاصة المجانية التي تفيد من مساهمة الدولة المالية، ضمن حدود القوانين والانظمة النافذة، وبصورة خاصة لجهة التدقيق والتحقيق في البيانات والتصاريح المقدمة من هذه المدارس لنيل المساهمة المذكورة»، المرسوم رقم ٢٣٥٩، تاريخ ١٩٧١/١٢/١٣ (انشاء جهاز رسمي للتوجيه والمراقبة على المدارس الخاصة المجانية) المادة ٧.

(٥٨) أنظر أيضاً: **تقرير المدير العام للتربية الوطنية والفنون الجميلة عن سنة ١٩٧٩**، ص ص ٢٢ ـ ٢٣.

مناهج التعليم العام
(دراسة التوازن)(*)

يقصد بدارسة التوازن تتبع الثقل الذي يتمتع به عنصر ما من عناصر المناهج التعليمية بالمقارنة مع العناصر الأخرى. ومقياس الثقل هنا هو التكرار القائم في النص أو مقدار الوقت المخصص للعنصر.

العناصر الدراسية هي التالية:

١ـ المواد التعليمية؛
٢ـ الميادين: المعرفي (Cognitif)، الانفعالي (Affectif)، السيكو ـ حركي (Psycho-moteur)؛
٣ـ المستويات: النظري، التطبيقي؛
٤ـ النشاطات: الصفيّة، اللاصفيّة؛
٥ـ الوسائط: الكلام، الصورة؛
٦ـ الدوائر: الفرد، المجتمع، من جهة؛ الدائرة الوطنية (لبنان)، الدائرة القومية (العالم العربي)، الدائرة الإنسانية (العالم)، من جهة ثانية.

أولاً: الفرضيات

يقال إن المناهج اللبنانية ذات طابع كلاسيكي، نظري، أدبي، وما إلى ذلك، أي أنها لا تفضي إلى تكوين مهني، أو مهارات فنية أو تقنية، ولا تعتني بالتنشئة الاجتماعية.

(*) مجلة **التربية الجديدة**، العدد ٤٢ (أيلول ـ كانون الأول)، ١٩٨٧، ص ٥٩ ـ ٧٠. بمشاركة الدكتور جواد نظام. والمقال هو اختصار للدراسة المقدمة لليونسكو تحت عنوان:
Les programmes scolaires au Liban: Étude de l'équilibre des contenus de l'éducation dans l'enseignement général, Janvier 1987, 141 p.

وتؤكّد الدراسات هذه الوجهة للمناهج اللبنانية. فيلاحظ منير بشّور بنتيجة تحليله للمناهج الحالية ومقارنتها مع مناهج الانتداب ومناهج ١٩٤٦ أن هذه المناهج «ما تزال أسيرة المفهوم القديم لكلمة «ثقافة» على أنها أمر متصل بالأمور الفكرية والنظرية وحدها» من ناحية، وترسّخ «عند الناشئة قدرات «الاستيعاب» أي الخضوع لما هو معطى»[١] من ناحية أخرى. وفي بحثه عن أمر تعليم العلوم، يبيّن يعقوب نامق أن الموضوعات الزراعية (مثلاً) متدنية المكانة، والعمل التطبيقي ينخفض من ٥٠٪ في المناهج إلى ٢٢٪ في الكتب المدرسية، إلى ٤,٥٪ من التفاعلات اللفظية داخل الصف. ويستنتج أن تعليم العلوم في لبنان يغلب عليه الطابع الأكاديمي ويسعى إلى تعليم المفاهيم والمبادىء بواسطة التلقين النظري وحفظ المعلومات[٢].

وقد لاحظنا في دراستنا لنظام التعليم في لبنان أن الكتب المدرسية تعوّض الحياد النسبي الظاهر بين الطوائف في المناهج بمضمون إيديولوجي خاص بكل طائفة. ولكن، رغم ذلك، لم يظهر لدينا[٣] ولا لدى آخرين[٤] تأثير فعّال للمدارس اللبنانية المتعددة على الاتجاهات الاجتماعية والسياسية للخريجين، ممّا يعطي الطابع الإعلامي (Informatif) للمناهج اللبنانية.

وقد ظهر لدينا أيضاً في دراسة أخرى[٥] أن هناك علاقة طفيفة بين التعليم العام والمصير المهني للخريجين. ذلك أن خريجيه (أو التاركين) احتلوا مواقع اجتماعية ـ مهنية متباينة جداً، من أدنى السلّم حتى أعلاه، باستثناء المهن المرموقة المرتبطة تماماً بالتعليم العالي، وباستثناء نسبي للنساء.

بناء على ذلك، نفترض أن المدرسة اللبنانية تقدّم معارف عامة، ذات أساس لغوي، يمكن الاستناد إليها كنقطة انطلاق لممارسة مختلف الأعمال والاختصاصات المهنية والسياسية، وللانتقال إلى التعليم العالي.

وبناء على ذلك أيضاً، نفترض أن المناهج اللبنانية غير متوازنة، مثقلة باتجاه اللغات ـ الآداب، والميدان المعرفي، والمستوى النظري، والفرد، والنشاط الصفي، والكلام[٦].

أما حول الدائرة الوطنية مقابل الدائرتين القومية والإنسانية، فإننا نفترض أن الدائرة القومية مهملة استناداً إلى ما كشفه تحليلنا للكتب المدرسية[٧]، لكننا لم نملك قبل الولوج في الدراسة أية معلومات تفصح عن طبيعة التوازن بين الدائرتين الإنسانية والوطنية، وإن كان الانطباع الأولي يرجّح كفة الدائرة الإنسانية نظراً لحجم المعارف التي تنقلها المدرسة المستمدّة من مصادر خارجية (العلوم، الرياضيات، اللغة الأجنبية).

ثانياً: طريقة البحث

١ـ تحليل المناهج

أ) المواد التعليمية

جرت مقارنة المواد بحسب الساعات المقررة لها في المنهج. وقد احتسبت الساعات في المرحلتين المتوسطة والثانوية بمراكمتها مع المراحل السابقة، باعتبار أن متابعة أي منها تفترض اجتياز المرحلة السابقة. وقورنت هذه المواد أيضاً لجهة المعدلات المقررة لها في الامتحانات المدرسية أو الرسمية، وبالرجوع إلى الساعات المقررة بحثاً عن التعويض السلبي أو الإيجابي الحاصل لكل منها.

ب) العناصر الأخرى

حلّلت نصوص المناهج الخاصة بالصفين الخامس (ابتدائي) والتاسع (الرابع متوسط)، وبكل المواد أو مجموعات المواد، إلى وحدات صغرى أو جمل مفيدة تدل على موضوع معين أو عمل معين في حال ذكر هذا العمل. وقد سميت هذه الطريقة بالعناصرية (Componentielle).

فجملة «تمكين التلميذ من التعبير عن نفسه تعبيراً واضحاً وصحيحاً» اعتبرت وحدة واحدة، أما جملة «تجويد اللغة الفصحى والرغبة في الكتابة والمطالعة بها»، فقسمت إلى ثلاث وحدات:

- تجويد اللغة الفصحى؛
- الرغبة في الكتابة (باللغة الفصحى)؛
- الرغبة في المطالعة (باللغة الفصحى).

والعنوان الذي يحيل إلى أكثر من دائرة قسم إلى أكثر من وحدة، مثال:

- حركة الاستقلال في لبنان؛
- (   ) والدول العربية.

المثال الأخير لا يتضمن فعلاً يشير إلى توجيه بيداغوجي معين. مثل هذا الاقتصار على عناوين الدروس والموضوعات أمر شائع في نصوص المناهج. والموضوعات تستثمر كما لا يخفى، في غياب التوجيهات أو حضورها، في تحديد الدوائر التي يحيل إليها المنهج.

تمّ التعامل مع النص كمعطى لغوي دون أي تطبيق أو تأويل أو إسقاط. فجملة «مراجعة دروس العام السابق» اعتمدت كما هي، دون العودة الفعلية إلى العام السابق. وعناوين الدروس التي جاءت مجرّدة من أية إرشادات في الصف الخامس الابتدائي مثلاً لم تطبّق عليها التوجيهات العامة الواردة بالنسبة إلى المرحلة الابتدائية ككلّ. لا سيّما وأن موادّ أخرى في الصف نفسه خصّصت بإرشادات بيداغوجية. وكان لا بدّ أن يعكس التحليل هذه الفروقات بين المواد.

بلغ عدد أسطر النصوص المحللة ١٠٩٢ سطراً أي حوالى ٢٣,٩٪ من مجموع نصوص المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، استخرج منها ١٠٣٨ وحدة، منها ٦٧٤ وحدة في المرحلة الابتدائية و٣٦٤ وحدة في المرحلة المتوسطة.

وضعت لائحة مرقمة بهذه الوحدات، وحدّدت تبعيتها بالنسبة إلى المرحلة والصف والمادة التعليمية، ثم صنّفت كل وحدة في إحدى فئات العناصر الخمسة موضوع الدراسة. وقمنا بتعداد التواتر بالنسبة إلى كل عنصر على حدة، دون دراسة العلاقة بين هذه الوحدات فيما بينها. وضعنا الجداول بحسب الفئات من جهة وبحسب المرحلة و/أو المادة ـ مجموعة المواد من جهة أخرى.

أما حول الفئات فقد حدّدت على النحو التالي:

أ) ـ فئات الميادين: اعتمدنا في تحديدها التعريفات الأكثر «مرجعية» و«دقة» و«تطوّراً» في هذا المضمار طبقاً لاراء لاندشير[٨]: تصنيف بلووم Bloom للميدان المعرفي، تصنيف كراثوول Krathwohl للميدان الانفعالي، وتصنيف هارو Harrow للميدان السيكو ـ حركي. ولجأنا إلى الجداول التي قدّمها ميتفيسل Metfessel ومساعدوه لإيضاح هذه الميادين ومراقيها المختلفة بواسطة الأفعال والمفاعيل به، والتي يعرضها لاندشير أيضاً.

هذا ولم نفترض أن الميدان الواحد ينفي الميادين الأخرى تماماً، بل فتّشنا عن الميدان الغالب. واعتبرنا أن غياب علامات الميدانين الانفعالي والسيكو ـ حركي يعني أن الوحدة موضوع الدراسة معرفية. وهذا ينطبق على عناوين الموضوعات والدروس.

ب) فئات المستويات: المستوى النظري يحيل إلى الأفكار والمقولات والعناوين والمجردات والتعريفات والقواعد والمعادلات، وما إليها. أما المستوى التطبيقي فيحيل إلى الأنواع السابقة نفسها إنما عن طريق التطبيق، التعميم، التجريب، التمرين، أو النشاط العملي المفصح عنه في الجملة. لذلك حصرنا التصنيف بالوحدات المعرفية، والوحدات النظرية

بتلك التي تتضمن أحد الأنواع السابقة أو مثيلاتها، والوحدات التطبيقية بتلك التي تتضمن إشارة إلى عمليات التمرين والتجريب وما إليها المرتبطة بالأنواع المذكورة.

ج) **فئات النشاطات:** كل وحدة أشارت إلى نشاط خارج الصف (زيارة، حفلة، نزهة...) صُنّفت في فئة النشاط اللاصفّي، وفي غياب مثل هذه الإشارة اعتبرت الوحدة صفية.

د) **الوسائط:** كل وحدة تضمنت إشارة إلى استخدام وسيلة إيضاح معينة (صورة، خريطة، أفلام...) صُنّفت في فئة «الصورة». وما تبقى اعتبر من باب «الكلام».

هـ) **فئات الدوائر:** فيما يتعلق بالفرد والمجتمع: صنّفت الوحدة في الدائرة الفردية كلما تعلّق الأمر بمهارة أو عمل يقوم به التلميذ وحده، وفي الدائرة الاجتماعية كلما كان العمل اجتماعي الطابع، أو شدّدت الجملة على معرفة أو قيمة اجتماعية، أو تتعلق بالمجتمع. وفيما يتعلق بالوطن، القومية، الإنسانية: يتم التصنيف تبعاً للموضوع المذكور في الوحدة، على أساس جغرافي.

٢ـ تحليل الكتب المدرسية

كان الهدف من تحليل الكتب المدرسية التفتيش عن مدى التعويض الذي تقدّمه الكتب المدرسية للتوازن القائم في المنهج. وقد اقتصر الأمر على الدوائر[٩] والموضوعات فقط، دون سائر العناصر بسبب عدم توفّر إرشادات على بقية العناصر في الدروس. واقتصر الأمر أيضاً على العناوين فقط[١٠].

استخرجت عناوين الدروس لـ ١٤ كتاباً من منشورات المركز التربوي للبحوث والإنماء وشملت جميع مواد الصف الخامس وأربعاً من ثماني مواد في الصف التاسع. أما الكتب الأربعة الباقية، فلم يصدرها المركز بعد. وقد اخترنا كتب المركز التربوي لأنها الكتب «الرسمية» أي التي يُفترض أن تجسّد المنهج الرسمي، ولصعوبة اختيار عيّنة تمْثيليّة من كتب المدارس الخاصة بسبب التعدّد الهائل فيها وعدم إمكانية استقصائها.

٣ـ مشاهدة الدروس

في مرحلة ثالثة من الدراسة أجرينا مشاهدات صفيّة. دامت المشاهدات أسبوعاً، من ١٩٨٧/١/٧ حتى ١٩٨٧/١/١٣، غطّت ٢٥ حصة تعليمية في مواد اللغة العربية واللغة الفرنسية والرياضيات والمواد الاجتماعية[١١] في الصف الخامس الابتدائي، في مدرسة «البطريركية»[١٢].

بطاقة المشاهدة مكوّنة من خمسة أعمدة تحمل العناوين التالية: ١) من؟/ الفاعل، ٢) ماذا؟/الفعل، ٣) حول ماذا؟/المفعول به/الموضوع، ٤) بأية وسيلة؟، ٥) كم من الوقت؟.

كل عمل (action) يجري في الصف سواء صدر عن المعلّم أو التلاميذ يسجّل بأبعاده الخمسة المذكورة أعلاه. والعمل يكون قصيراً أحياناً (سؤال، محادثة سريعة، رسم شكل على اللوح، ...إلخ). أو طويلاً (تسميع الدرس السابق، تمارين حول موضوع معين، ...إلخ).

بلغ العدد الإجمالي ٢٨٧ عملاً استغرقت ١١٧٤ دقيقة. أقل الحصص تكوّنت من ثلاثة أعمال فقط، وأكثرها من ٣٩ عملاً.

بعد التسجيل صُنّف كل عمل بحسب الميدان والمستوى والوسيط، استناداً إلى الفئات المحددة نفسها سابقاً. واعتمد الوقت كوحدة عدّ عند وضع الجداول.

ثالثاً: التوازن في نصوص المناهج

١ـ المواد التعليمية

١ـ ١ـ تبيّن من توزيع الدروس في المرحلة الابتدائية أن اللغات تقتطع نصف الوقت الدراسي تقريباً (٧٨ ساعة أسبوعية/ابتدائية)[١٣]، بينما تحصل العلوم والرياضيات على ربع الوقت (٣٧ ساعة) ويتوزع الباقي على المواد الاجتماعية (١١ ساعة) والنشاطات اليدوية والفنية (١٤ ساعة)، والتربية البدنية (١٠ ساعات). هذا «الميزان» ينطبق على كل صف على حدة، كما ينطبق على المرحلة ككل. وهو يختلف عن «الميزان» الذي يشتمّ من الهدف المعلن من التعليم الابتدائي: «تأمين الثقافة الخلقية والعقلية والبدنية» عن طريق «المحادثة والقراءة والكتابة والحساب والملاحظة ودراسة البيئتين الطبيعية والإنسانية»[١٤].

بالانتقال إلى المرحلة المتوسطة يبقى الميزان مائلاً في الاتجاه نفسه وبالقوة نفسها، رغم أن الأهداف تتغيّر على لسان المشترع. فالهدف هنا هو «مساعدة التلميذ على اكتشاف كفاءاته وميوله الشخصية وتوجيهه نحو الدراسة التي تتلاءم مع هذه الكفاءات وهذه الميول»[١٥].

ويبقى «التوازن» الملحوظ على حاله إذا ما صعدنا إلى المرحلة الثانوية ـ القسم الأول ـ الفرع الأدبي، بعد وضع الآداب واللغات في خانة واحدة. أما وضع الفرع العلمي فيغيّر الصورة جزئياً بحيث تتجاوز حصة العلوم والرياضيات ربع الوقت دون أن تصل إلى ثلثه.

ثمة إعداد يأخذ حيّزاً متزايداً كلّما ارتفعنا في السلم الدراسي، هو الإعداد العلمي. إلّا

أن هذا التزايد لا يغير كثيراً في التركيب العام للمنهج الموجّه نحو الإعداد العام غير الفني والمهني والاجتماعي، ونحو التعليم العالي.

فالمواد الفنية واليدوية ذات الوجود الخجول في المرحلتين السابقتين تختفي في المرحلة الثانوية. والمواد الاجتماعية المندمجة ظاهراً في المرحلة الابتدائية تتفرع إلى تاريخ وجغرافيا ومدنيات في المرحلتين المتوسطة والثانوية مع زيادة نسبية في حصتها تنتقل من ٧٪ إلى ١١٪ إلى ١٣,٤٪. وهذه التحولات (التخصيص والزيادة) تعكس الوظيفة الإعلامية، أو الإعدادية للجامعة لهذه المواد، بدلاً من أن تكون ذات وظيفة تكوينية. وهي تحولات مشابهة تماماً لما يحصل في العلوم.

من ناحية ثانية نلاحظ أن مجموعة اللغات ـ الآداب موزّعة بين اللغتين العربية والأجنبية طوال المسار الدراسي. مع فارق ضئيل لصالح اللغة الأجنبية (٨١ ساعة أسبوعية/ ثانوية لها، مقابل ٧٩ ساعة للغة العربية). هذا هو التوازن الفعلي الوحيد في المناهج، وهو توازن يعكس الثنائية اللغوية التي يفترض أن تؤهل لخوض مختلف الأعمال والدراسات العليا، في لبنان والخارج.

نلاحظ كذلك أنّ المدنيات تظهر بخفر من بين جميع المواد الاجتماعية لأول مرة في المرحلة المتوسطة (ساعة واحدة في الأسبوع) بحجم الدين ودون حجم التاريخ والجغرافيا (٣ ساعات في الأسبوع). أما في المرحلة الثانوية فهي تذوب مع الدين في ثنائي غريب. نفهم أن الدين يعيد «العبد» إلى الله والجماعة، وأن المدنيات تعيد «المواطن» إلى القانون الوضعي والدولة. لكن اجتماعهما تحت سقف واحد لا يمكن تفسيره إلا بأن المناهج اللبنانية تعكس تسوية ما بين الجماعات والدولة، تتلخّص في تنازل كل من الدولة والجماعات الدينية عن مرجعيتها في المناهج الرسمية. وبينما تعوّض كل جماعة دينية الأمر بزيادة جرعة مرجعيتها الخاصة في مدارسها الخاصة، تقتصر الدولة على تقديم المعارف فقط، الصالحة للتوظيف في مختلف الانتماءات المهنية والأهلية. وكرّست التسوية في المادة العاشرة من الدستور. ولذلك لا نتوقع الوصول إلى ما يتجاوز هذه الحقيقة فيما تبقّى من تحليلنا للمناهج. وإن كانت متابعة هذا التحليل سوف تلقي الضوء على بعض التفاصيل المفيدة.

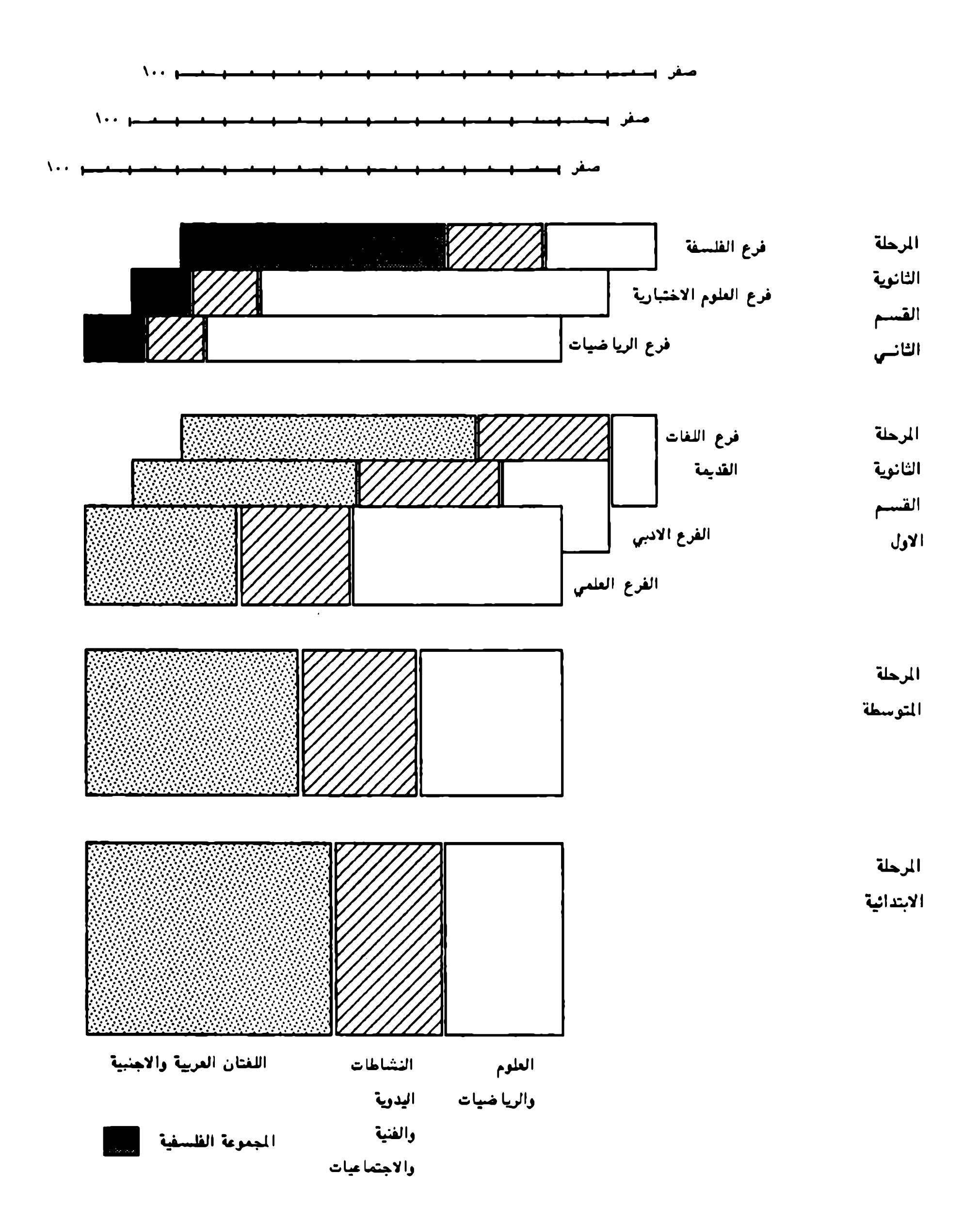
المواد المقررة للسنة الثالثة الثانوية، رغم ما فيها من جديد[١٦] لا تغيّر شيئاً في الصورة المرسومة سابقاً، بسبب قصرها بالمقارنة مع حجم المراحل جميعاً، بل تعزّز فكرة الإعداد للجامعة التي تقوم بها المناهج بالنسبة للمصطفين (انظر الرسم البياني).

١- ٢- تربح[١٧] اللغات في المرحلة الابتدائية (الصف الخامس) نقاطاً إضافية في الامتحانات بسبب معدلات النجاح، مقابل الخسائر التي تطال مجموعة المواد الفنية واليدوية والرياضية. فالامتحانات لا تعوّض اللاتوازن في المرحلة الابتدائية بل تزيده حدة. أما في المرحلة المتوسطة (الصف التاسع)، فالمواد الاجتماعية تربح ٣,٣ نقاط في الامتحانات، بينما تخسر مجموعة المواد الفنية واليدوية والرياضية والدين كل أرصدتها المتراكمة في توزيع الدروس. اللغات من جهتها تربح خمس نقاط في الفرع الأدبي وتخسر ١٢ نقطة في الفرع العلمي. بينما لا تخسر العلوم شيئاً في الفرع الأدبي وتربح ١٤ نقطة في الفرع العلمي. الأمر الذي يؤكد نفوذ العلوم ـ الرياضيات المتزايد في المناهج اللبنانية.

لا شك أن «التوازن» الملحوظ أعلاه في توزيع الدروس وفي معدلات الامتحانات يصبح «عادلاً» إذا ما صحّ التفسير التالي: اللغة هي أساسية للتزوّد بأية معرفة أو للانطلاق نحو أي انتماء. وبما أن المناهج الرسمية لا تفضي إلى انتماء مدني أو ديني، وبما أن التسوية السياسية والثقافية والاقتصادية حول لبنان تفرض الثنائية اللغوية، وبما أن العلوم والرياضيات هي أساسية لمتابعة أي اختصاص مهني عال، فسوف يتكوّن المنهج اللبناني من ربع خاص باللغة العربية وآدابها، وربع آخر للغة الأجنبية وآدابها، وربع ثالث للعلوم والرياضيات، وربع رابع لمروحة من المواد المتنوعة التي لا تغيّر شيئاً في الوجهة التي تفرضها الأرباع الثلاثة الباقية. أما معدلات النجاح فوظيفتها ضبط مخرجات التعليم في هذا الاتجاه مع تلوينها طبقاً للاختصاصات المعرفية وليس تبعاً للوظائف الاجتماعية. بعد ترك التعليم العام، وخلال متابعته، تهتم الجماعة الأهلية بالتكوين الاجتماعي. ويهتم كل من التعليم العالي والمهني بالتكوين المهني. إلى ذلك يقوم التعليم العالي أيضاً، المائل بدوره لصالح اللغات ـ الآداب ـ الإنسانيات، بضخّ المعارف المتخصّصة التي تؤهل للانتماء إلى الجماعة من باب الانتلجنسيا.

٢- الميادين

ثمة خمسمائة وعنوانان لموضوعات من أصل الـ ١٠٣٨ وحدة التي استخرجناها. هذا التراخي البيداغوجي (قلة التوجيهات والأهداف) يكشف من النظرة الأولى الطابع المعرفي للمناهج. وتتزايد هذه العناوين في مواد الرياضيات والعلوم الاجتماعية في المرحلة الابتدائية، وتصبح حصرية في المرحلة المتوسطة. وإذا أهملنا التوجيهات المتعلقة بالمرحلة ككل، ترتفع نسبة العناوين في الصفين الخامس والتاسع إلى ٦٦,٦٪ وإلى ١٠٠٪ في المواد الاجتماعية والرياضيات والعلوم، وإلى ٦٨٪ في اللغة العربية.



توزيع الدروس في المنهج التعليمي بحسب المرحلة ومجموعة المواد.

أما حول الميادين حصراً ف ٨١,٦٪ من الوحدات المستخرجة وجدت معرفية، مع تفاوت ضئيل بين الصفين (٧٧,٥٪ في الخامس، و٨٩,١٪ في التاسع). ما تبقّى منها توزَّع بالتساوي تقريباً بين الميدان الانفعالي (١٠,١٪) والميدان السيكو ـ الحركي (٨,٣٪).

ضخامة حجم العناوين لا تفسّر كل شيء، فاللغات التي يصعب أن توضع بشكل عناوين كانت أحوالها كما يلي: في اللغات الأجنبية تراوحت نسبة الوحدات المعرفية بين ٩١٪ و١٠٠٪ حسب المرحلة. وفي اللغة العربية تراوحت بين ٧٦,٧٪ و٧٨,٤٪.

الاستثناءان الوحيدان لهذه القاعدة تمثّلا في مادتي التربية البدنية، والنشاطات اليدوية والفنية حيث انخفضت نسبة الوحدات المعرفية إلى ٤٪ و٢١,٤٪ تباعاً. واقع الأمر أنه يمكن اعتبار مادة النشاطات اليدوية والفنية الأكثر عدلاً في ميزانها (٣٥,٧٪ من وحداتها انفعالية، و٤٢,٨٪ سيكو ـ حركية، و٢١,٤٪ معرفية).

في اللغة العربية مادة الخط تعطي الوحدات السيكو ـ حركية القليلة، وهي تتعلق بكتابة الأحرف واستعمال القلم والحبر وحسن الجلوس. كذلك في الاستظهار ثمة كلام عن الإلقاء والتمثيل الجسدي للنص. أما الوحدات الانفعالية فوجدت في القراءة ودارت حول الحس الوطني والوعي الاجتماعي والتشجيع على القراءة الحرة.

في المواد الاجتماعية وقعنا على بعض الوحدات الانفعالية في الإرشادات العامة للمرحلة الابتدائية: «إعداد المواطن الصالح»، عن طريق «تربية خلقية واجتماعية»، «إظهار أهمية التضامن الاجتماعي»، و«التمرّس بالأخلاق الحسنة»، كما على المعلّم «أن يسعى إلى تنمية العاطفة الوطنية». وفي العلوم تتكلم «الآثار» الانفعالية عن تنمية «الاتجاهات العلمية»، و«الاهتمام بتحري العالم حولهم ببوادر من ذواتهم»، و«الثقة بقدرتهم على اكتشاف الأشياء»، «الأخذ والردّ فيما بينهم» و«الاستماع إلى آراء الآخرين». وفي التربية الرياضية تتناول الوحدات الانفعالية: «التحكّم بالمحيط»، و«تنمية الفضائل النفسية والاجتماعية»، «التعوّد على الصبر والثبات» و«الثقة بالنفس»، «حب التعاون مع الآخرين» و«احترام القانون» و«ضبط النفس في مختلف الظروف».

خلاصة الأمر أن سيطرة الميدان المعرفي تتجلّى في الإهمال البيداغوجي (غياب التوجيهات) والتركيز في التوجيهات المتوافرة على العمليات الذهنية بما فيها اللفظية منها. والملفت للنظر أن التعابير المستخدمة في هذه التوجيهات (مثل التجويد، التذكير، التمكّن من، التعرّف على، الفهم، القراءة، التطبيق، تحليل الفقرات، إعادة الصياغة، تمرين الذاكرة، الإلقاء، الكتابة، اتّباع القواعد، تثبيت المعلومات، اختيار التعابير، الاكتساب، الاستخدام،

الاستماع، القول، الاستخلاص، الدراسة، النسخ، التصحيح، المراجعة، ...إلخ) تقع في المراقي الثلاث الدنيا من هذا الميدان، ونادراً جداً ما وقعنا إلى تعابير تحيل إلى التقويم والتحليل والتوليف. بمعنى أن العملية التعليمية موجّهة لنقل المعارف وليس لمعالجتها أو البحث عنها وتركيبها.

٣- المستويات

ثمة ٣٤٤ وحدة أمكن عزلها في خانة المستويين النظري والتطبيقي. ٥٧٪ منها اعتبرت تطبيقية، دون أي فارق بين المرحلتين الابتدائية والمتوسطة. إلّا أن هناك فوارق ملحوظة بين المواد. فوحدات العلوم جميعها اقترنت بإشارات تطبيقية، وكذلك معظم وحدات الرياضيات. الحالتان الوحيدتان اللتان خرجتا عن السرب هما اللغة الفرنسية في المرحلة الابتدائية، واللغة العربية في المرحلة المتوسطة. علماً أن معظم الوحدات التطبيقية في اللغات الثلاث وقع في مواد النحو والإملاء والإعراب (تطبيق القواعد).

إذن ولجهة المستويات، هناك توازن واضح بين العناصر النظرية والعناصر التطبيقية في المنهج، وإنْ كانت كل منها مختصّة بمواد أو معارف دون أخرى. والمواد التي يطالبون عادة بإعطائها حاجتها من التطبيق ، مثل العلوم والرياضيات والقواعد، يميل الميزان فيها بشكل حاد لصالح العناصر التطبيقية.

هذا في المناهج، ولكننا لا نعلم حتى الآن ماذا يجري فعلاً. لنقل إن سيطرة المعرفة في المناهج ليست سيطرة نظرية بل مدعمة جدّاً بقاعدة تطبيقية بالمعنى الذي أعطيناه لمفهومي النظرية والتطبيق.

إذن تفصح المناهج عن سيطرة الثالوث: اللغتين العربية والأجنبية والعلوم ـ الرياضيات، طوال التعليم العام. وهذا الثالوث معرفي الطابع، بل في المستويات الدنيا للمعرفة (تعرف، فهم، تطبيق)، إنما يعتمد بشكل كبير على التطبيق عندما يكون أحد أركانه معرفاً أصلاً باعتباره مزيجاً من العمل النظري والتطبيقي (العلوم ـ الرياضيات).

٤- النشاطات

من بين الوحدات جميعاً التي استخرجناها أمكن ضبط ثلاث فقط أفصحت عن نشاط ما خارج الصف. اثنتان في مادة العلوم الاجتماعية (التوجيهات العامة) تقولان إنه يجب أن يرافق ذلك «نزهات وزيارات للتعرف إلى الكثير من المعالم التاريخية» و«(...) الجغرافية في لبنان»، وواحدة في مادة العلوم (توجيهات عامة): «تطوير إمكانات التلاميذ في متابعة

تحرياتهم خارج الصف».

ذلك أن المعرفة، طبقاً لما سبق، تُنقل إلى التلاميذ، أي تُعطى. والعطاء لا يتم إلّا في الصف، بواسطة الكتاب والمعلّم.

٥ـ الوسائط

لم نقع أيضاً إلّا على ثماني وحدات تشير إلى «الصورة». خمس منها في الجغرافية (الخريطة) واثنتان في اللغة الفرنسية (من أصل ١٦٤ وحدة) وواحدة في اللغة العربية (من أصل ١٦٢).

«الكلام» هو الأصل في مناهجنا التعليمية، في الصف، على لسان المعلّم أو في نصّ الكتاب المدرسي. الكلام من أجل الكلام (اللغة) والكلام من أجل فهم العالم الطبيعي أو العالم الرياضي (علوم ـ رياضيات). بهذا المعنى يتوقع المرء أن يكون التطبيق نوعاً من أنواع الكلام (حل التمارين على الدفاتر أو على اللوح).

٦ـ الدوائر

تتركز مناهج التعليم العام بقوة حول الفرد: ٨٣,٣٪ من الوحدات في المرحلة الابتدائية، و٨٤٪ في المرحلة المتوسطة مصاغة بتعابير غير اجتماعية تتعلق بما يجب أن يتعلمه أو يكتسبه الفرد: «تعويد التلميذ التفكير المنطقي المترابط»، «اكتساب المهارات اللغوية والابتعاد عن الركاكة والضعف»، «التشجيع على التعبير الحر»، «التشجيع على المطالعة»، «تلخيص الأفكار العامة من مقاطع الدرس»، «الفهم الدقيق لمعاني المفردات الصعبة»، «الإلقاء المعبِّر»، «مراعاة حركات الوقف»... إلخ. هذا في اللغات؛ أما في العلوم والرياضيات فنحن إزاء معارف مجردة أو مهارات يجب أن يكتسبها التلميذ. ومن المتوقع أن نجد الوحدات الاجتماعية في المواد الاجتماعية، لكننا نجدها أيضاً في اللغة العربية عندما يحدّد المنهج بعض الموضوعات التي يجب معالجتها لا سيّما في دروس المحادثة (٢٧ وحدة من أصل ١١٧ في الخامس). وكذلك فيما بين الوحدات المتنوعة للنشاطات الفنية والرياضية (٧ وحدات من أصل ٦٨).

أما الوحدات التي تمّ تصنيفها على أساس جغرافي (١٩٨ وحدة)، فنصفها وقع في الدائرة الوطنية و١٢,٧٪ في الدائرة العربية و٢٩,٣٪ في الدائرة الإنسانية. وتزيد حصة لبنان كلما انخفضنا في السلّم الدراسي على حساب الدائرة العربية. وهي مركزة عموماً في مادتي اللغة العربية والمواد الاجتماعية. ولكن إذا اعتبرنا أن المعارف العلمية ـ الرياضية واللغة

الأجنبية هي إنسانية في نهاية المطاف فإن التعليم اللبناني يصبح «إنسانيّاً» بامتياز.

لنتحقق من موضوع الدوائر في الكتب المدرسية.

رابعاً: التوازن في الكتب المدرسية

من بين الـ ٦٩٥ عنواناً المسجّلة، في اللغات الثلاث، تبيّن أن هناك ١٣٨ عنواناً (١٩,٨٪) تتعلق بلبنان، مقابل ١,٧٪ فقط تختصّ بالعالم العربي، و٥٠,٩٪ بالإنسانية. أما العناوين الباقية، وهي موضوعات شكلية (قواعد النحو مثلاً) فلم تُصنَّف في الفئات الثلاث المذكورة (٢٧,٥٪).

وعند تفريع الدوائر تبيّن أن العناوين «اللبنانية» مأخوذة في غالبها من المجتمع: قيم سياسية وأخلاقية، معلومات مدنية، أنماط عيش، فئات البشر (لا سيّما الفئات الدنيا: الفلّاح، النجّار، الراعي، الفقير، بائع الخضار... إلخ)، الريف والمدينة، المنزل، السوق... إلخ. وهي تقع خصوصاً في مادتي اللغة العربية والاجتماعيات.

أما العناوين «الإنسانية» فنصفها يتعلق بالتكنولوجيا والعلوم، وربعها مستمدّ من المجتمع الإنساني، والباقي يتوزّع بين أصقاع العالم المتفرقة والطبيعية والمغامرات والأساطير... إلخ. بل يلاحظ أنّ المجتمع الإنساني يختلف عن المجتمع اللبناني، لأن فئات البشر المذكورة خارج لبنان هي شخصيات مرموقة لها أسماء وسمات تستدعي الإعجاب، بينما فئات البشر اللبنانية تستدعي الشفقة والعطف. وإذا ما أضفنا إلى ذلك مكانة العلم والتكنولوجيا في الأذهان (الإنسانية) ومكانة الريف (الحنين ـ لبنان)، تكتمل الصورة ووجهة الافتراق بين العالمين. أما المواد التي عُنيت بهذه الدائرة فهي، كما نتوقع، اللغة العربية، واللغات الأجنبية والعلوم والرياضيات، أي الثالوث الأساسي الذي تحدثنا عنه. وفي هذا السياق، تبدو اللغة العربية قطار نقل إلى مختلف العوالم، باستثناء العالم العربي.

من الملفت للنظر أن اللغة العربية في المناهج اللبنانية تبدو مفرغة من مضمونها العروبي الذي قد يتوقعه محلل خارجي، باعتبار أن اللغة لا بدّ أن تحمل شحنتها الحضارية والإيديولوجية. ومثال اللغتين الأجنبيتين ماثل للعيان، في نتائجنا، حول محمولها الإنساني، وقد وجدنا أنه من بين العناوين الثمانية التي تقع في الدائرة العربية، هناك خمسة في كتاب اللغة الفرنسية، واثنان في كتاب اللغة العربية، وواحد في كتاب اللغة الإنكليزية.

بحثنا في الموضوعات الإنسانية الواردة في العناوين عن بعض القضايا العالمية المعاصرة مثل الحرب والسلم، نزع السلاح، التعاون الدولي والمنظّمات الدولية،

المخدرات، حقوق الإنسان، الأقليات، تزايد السكّان، البيئة، الغذاء والصحة، دور المرأة. ووجدنا ٢٨ عنواناً من هذا الطراز، ستة منها فقط في الصف الخامس الابتدائي، والباقي في الصف التاسع، و١٦ منها، أي أكثر من النصف، في كتاب اللغة الإنكليزية الخاص بالصف التاسع. وهي تتناول الحرب والسلم، المنظّمات الدولية، البيئة، تزايد السكّان، الصحة والغذاء.

خلاصة الأمر أن الكتب المدرسية تعوّض المناهج الدراسية باتجاه تعزيز النزعة الإنسانية للثقافة المنقولة للمتعلم. ويزيد هذا التعزيز كلما ارتفعنا في السلم الدراسي، أي كلما زادت فرص متابعة التعليم العالي، هنا أو في الخارج. وهذه النزعة مركّزة تحديداً في الثالوث الأساسي للمناهج.

خامساً: التوازن في طرائق التعليم

١ـ الميادين

تجري الأمور داخل غرفة الصف باتجاه تثقيل كفة الميدان المعرفي. فـ ٩٣,٣٪ من الوقت التعليمي يذهب على العمليات المعرفية: قراءة، تسميع، استظهار، شرح، إعراب، تعريف، اختيار عناوين، استخلاص، نسخ، تصحيح، تطبيق... (اللغات)، برهنة، تعريف، تكرار، تطبيق، استجواب، قياس، تصحيح، حل مسائل، حساب (رياضيات)، مراجعة، وضع خط تحت الكلمات والجمل، تذكر، نسخ، كتابة، قراءة، شرح... إلخ (المواد الاجتماعية).

الوحدات القليلة التي وقعت في الميدان الانفعالي لا ترتبط بالأهداف التعليمية، إنما بالتحريض على الاكتساب والتشجيع على العمل وتقديم الأجوبة الصحيحة وتحث على التنافس. أما نوادر الوحدات، السيكو ـ حركية فتتعلق بالجلوس واللفظ ورسم الأشكال واستخدام أداة قياس. الأولى اكتشفت في مادة اللغة العربية والمواد الاجتماعية، والثانية في اللغة العربية أيضاً والرياضيات. وبالإجمال فإن هناك تجانساً بين وجهة النص ووجهة الوقت المبذول في الصف من ناحية طغيان الميدان المعرفي.

٢ـ المستويات

احتلّت العمليات التطبيقية ٣٢,١٪ من الزمن الصفّي كمعدل عام. ولكنها شكّلت ٦٨,٩٪ في مادة الرياضيات وصفر بالمئة في المواد الاجتماعية و٢٣,٧٪ و٢٩,٧٪ في اللغتين العربية والفرنسية تباعاً. وهذه العمليات تتجسّد تحديداً في حلّ المسائل الرياضية، وفي التطبيقات النحوية والإملائية. وهي تطبيقات «كلامية» كما لا يخفى.

٣ـ الوسائط

في مادة الرياضيات اقترن الكثير من العمليات باستخدام وسائل معينة (اسطوانة، خيط، مسطرة، رسوم... إلخ) من قبل المعلم وبعض التلاميذ، خاصة أن الدرس المشاهد دار حول الدائرة (وعناصرها). وفي اللغة الفرنسية كان الكتاب هو الوسيلة الأساسية، يصاحبه أحياناً اللوح، ودفاتر التلاميذ، من أجل التطبيقات العملية. في المواد الاجتماعية اقتصر الوقت على الإلقاء والتسميع وكتابة نصوص على الدفاتر، ووضع الخطوط تحت الفقرات المهمة، دون استعمال أي وسائل.

وفي كل الأحوال لم تستعمل أية صورة في الحصص الخمس والعشرين التي تمّت مشاهدتها.

خلاصة

تبيّن أن مناهج التعليم العام في لبنان، الموضوعة في الأعوام ١٩٦٨، ١٩٧٠، ١٩٧١، هي مناهج غير متوازنة، فهي ترجّح بقوة المعارف اللغوية والأدبية العلمية ـ الرياضية وتترك هامشاً ضيقاً جداً للاجتماعيات والنشاطات اليدوية والفنية والرياضية، كما يظهر من توزيع الساعات. وتبين أن معدلات العلامات في الامتحانات النهائية للمراحل الثلاث، تزيد هذا اللاتوازن، إذ تلغي أية مكانة للنشاطات المشار إليها، ثم إنّ هذه المناهج ترجح بقوة الميدان المعرفي، وتترك حيزاً ضيّقاً جداً للميدانين الانفعالي والسيكو ـ حركي. وفي هذا الميدان المعرفي ثمة سيطرة قوية للمستويات المعرفية الدنيا (تعرُّف، فهم، تطبيق). بحيث يصح القول إن المناهج اللبنانية هي مناهج **إملائية** من الطراز الأول (لأن الطالب يكون معها في موقف سلبي إبان عملية التعليم). ويترافق ذلك مع شبه انعدام الاهتمام بالنشاطات غير النظامية وبالوسائل غير اللفظية. ولا تعوّض الممارسات التعليمية (الطرائق) هذا اللاتوازن، بل تزيده ميلاً، علماً بأن التطبيق يحظى بحيز أكبر مما توحي به الدراسات السابقة، مع الإشارة إلى أنه يخص تحديداً العلوم والرياضيات، وهو تطبيق لفظي على كل حال (تمارين).

أما بالنسبة للدوائر الجغرافية، فالدائرة العربية ضئيلة الحضور، وتزيد حصة لبنان كلما ارتفعنا في السلم الدراسي، على حساب الدائرة العربية، واللغة العربية لا تعطي أية مكانة إضافية لهذه الدائرة، بينما تزيد العلوم والرياضيات، واللغة الأجنبية من حصة الدائرة الإنسانية.

(١) بشّور، منير: **بنية النظام التربوي في لبنان**، بيروت ـ المركز التربوي للبحوث والإنماء، (١٩٧٨)، ص ١٥٨ و١٧٢.

(٢) نامق، يعقوب بمشاركة رؤوف الغصيني: «المناهج اللبنانية لتعليم مادة العلوم في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة ومواءمتها للريف اللبناني»، اليونسكو، يونداس، سلسلة التعليم والتنمية في الوطن العربي ـ دراسات ووثائق، عدد ١٧، يونيو/حزيران ١٩٨٦، ص ١١، ١٥، ٢١، ٢٣، ٣٤.

(٣) WEHBÉ, Nakhlé & EL AMINE, Adnan, *Système d'enseignement et division sociale au Liban*, Paris, le Sycomore, 1980, P. 243.

(٤) JABBRA, Joseph G., *Political Socialization and Political Development of Lebanese Schools: A Case Study*, Beirut, Institute of Middle Eastern and North Africain Affairs Inc., 1972.

(٥) الأمين، عدنان: **التعليم والتفاوت الاجتماعي في مدينة صيدا**، صيدا، المركز الثقافي للتعليم والدراسات الجامعية، ١٩٨١.

(٦) يبيّن منير بشّور أيضاً في استقصائه عن التفاعلات اللفظية أن كلام المعلم هو المسيطر في مختلف المواد التعليمية وفي مختلف أنواع المدارس، **المرجع السابق**، ص ص ٢٥٠ ـ ٢٧٨.

(٧) WEHBÉ & El AMINE, A.: op. cit.

(٨) De Landshere, Viviane et Gilbert, *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris, P. U. F., 1978, p. 192.

(٩) فصلنا الدوائر إلى دوائر فرعية نظراً لتنوّع الموضوعات.

(١٠) مع بعض المعلومات الاضافية التي تسمح بتوضيح الموضوع في حال غموض العنوان.

(١١) أما مادة العلوم فلم تشاهد بسبب غياب معلمة الصف في ذلك الاسبوع.

(١٢) كنا نرغب بإجراء المشاهدة في مدرسة رسمية، لكن تبيّن لنا منذ اليوم الأول لزيارتنا إحدى المدارس أن متغيّر «الحرب» يطبع بشكل حاد مجرى الحياة اليومية في المدرسة وداخل الصفوف. ثمة علاقة رحمية بين انهيار الدولة وتعطّل المدرسة الرسمية. لذلك تحوّلنا إلى التعليم الخاص الذي يحميه حالياً المجتمع الأهلي. المدرسة البطريركية التي أُجريت فيها المشاهدة هي مدرسة خاصة يعود تأسيسها إلى قرن مضى، تعتمد بعض كتب المركز التربوي للبحوث والإنماء، وكتبها الباقية مطبوعة في لبنان، وتتبع المنهج الرسمي.

(١٣) جمعنا الساعات الاسوعية المخصصة لكل مادة في المرحلة ككل لنحصل على الساعات الاسبوعية/ الابتدائية. وأضفنا إليها ساعات المرحلة المتوسطة للحصول على الساعات الاسبوعية/ المتوسطة. وطبّقنا القاعدة التراكمية نفسها للحصول على الساعات الاسبوعية/الثانوية.

(١٤) مرسوم رقم ٩٠٩٩، تاريخ ٨ كانون الثاني ١٩٦٨.

(١٥) **المصدر نفسه**.

(١٦) الفلسفة وعلم النفس، تاريخ العلوم عند العرب.

(١٧) يحتسب الربح والخسارة، بطرح حصة المادة في علامات النجاح في الامتحانات من حصتها في توزيع الدروس. والحصة تتمثل بالنسبة المئوية.

الهيئة التعليمية(*)

أُجري هذا الاستقصاء على ٣٥٦٣ معلماً ومعلمة، منهم ٢٢٢٤ في التعليم الابتدائي و١٣٣٩ في التعليم الثانوي، يعملون في ١٢١ مدرسة ابتدائية و٥٠ ثانوية[١]. وقد شمل جميع أفراد الهيئة التعليمية العاملين في مدارس العينة، من موظفين في الملاك ومتعاقدين. وبلغت نسبة المتعاقدين الابتدائيين ٢١,٣٪ (صفر بالمئة في بيروت، وما بين ٢٢٪ و٢٨٪ في الشمال والبقاع والجنوب) والمتعاقدين الثانويين ٣٩٪ (أعلاها في البقاع، ٥٣٪، وأدناها في بيروت، ٤,٨٪).

أولاً: تركيب الهيئة التعليمية

١ـ الالتحاق بالمهنة

ثلاثة أرباع المعلمين الابتدائيين التحقوا بالوظيفة قبل اندلاع الحرب عام ١٩٧٥، ولا سيما بين العامين ١٩٦٦ و١٩٧٥، في حين أن نصف الاساتذة الثانويين التحقوا بها بعد عام ١٩٧٥، ذلك أن التعليم الابتدائي قد بدأ يميل نحو الاشباع، بعد هذا التاريخ، بل إن الفائض ازداد فيه، ودور المعلمين توقفت عن العمل، بينما ظل التعليم الثانوي يتوسع وكلية التربية خرّجت فوجاً جديداً عام ١٩٨٢.

أما عن الطريقة التي عيّن بها هؤلاء وأولئك فنصف المعلمين هم من خريجي المؤسسات التربوية (دور المعلمين الابتدائية والمتوسطة وكلية التربية) كما يظهر من الجدول رقم (١).

(*) استناداً إلى نتائج الدراسة التي أُجريت على أفراد الهيئة التعليمية الرسمية عام ١٩٨٦ / ١٩٨٧: مجلس الإنماء والإعمار - مالت، الدراسة القطاعية للتربية، المرحلة الاولى، المهمة الرابعة. المعلمون الرسميون، القسم الثالث، ص ٢ ـ ٥٠.

جدول رقم ١: توزيع المعلمين بحسب تاريخ التعيين وطريقة التعيـين.

تاريخ التعيين	معلمون ابتدائيون	أساتذة ثانويين	المجموع
١٩٤٢ـ١٩٥٥	١٠٧ ٦,١٪	٧ ٠,٩٪	١١٤ ٤,٤٪
١٩٥٦ـ١٩٦٥	٣٣٣ ١٩,٠٪	٦٤ ٧,٨٪	٣٩٧ ١٥,٤٪
١٩٦٦ـ١٩٧٥	٨٣٠ ٤٧,٤٪	٣٦٥ ٤٤,٤٪	١١٩٥ ٤٦,٥٪
١٩٧٦ـ١٩٨٧	٤٦٨ ٢٦,٧٪	٣٧٨ ٤٦,٠٪	٨٤٦ ٣٢,٩٪
غير محدد	١٢	٧	١٩
المجموع	١٧٥٠ ١٠٠٪	٨٢١ ١٠٠٪	٢٥٧١ ١٠٠٪
١ ـ تاريخ التعيين			
طريقة التعيين			
الكفاءة في التعليم الثانوي	—	٤٠٣ ٤٩,١٪	٤٠٣ ١٥,٧٪
دار المعلمين المتوسطة	٣٢ ١,٨٪	—	٣٢ ١,٢٪
دار المعلمين الابتدائية	٩٥١ ٥٤,٣٪	—	٩٥١ ٣٧,٠٪
دارا المعلمين للرياضة	٤١ ٢,٣٪	—	٤١ ١,٦٪
نتيجة مباراة	٥٠٦ ٢٨,٩٪	٢٤٦ ٣٠,٠٪	٧٥٢ ٢٩,٢٪
غير ذلك، غير محدد	٢٢٠ ١٢,٦٪	١٧٢ ٢٠,٩٪	٣٩٢ ١٥,٢٪
المجمـــوع	١٧٥٠ ١٠٠٪	٨٢١ ١٠٠٪	٢٥٧١ ١٠٠٪

٢ـ التأنيث

يتقارب الجنسان في العدد مع تفوق ضئيل لصالح الذكور في مجموع المعلمين. لكن الأمور تختلف من مرحلة إلى أخرى: الإناث يتجاوزن الذكور بنسبة ضئيلة في الابتدائي، والذكور يبلغون ضعفي الاناث في الثانوي، ينطبق ذلك على موظفي الملاك كما على المتعاقدين (جدول رقم ٢).

إذا أعدنا ترتيب المعلومات المتعلقة بالجنس بحسب المحافظة، يتبيّن أن غلبة الاناث في الابتدائي ليست بدورها ثابتة: إنها تصبح قوية جداً في بيروت وجبل لبنان (حيث تشكل المعلمات ضعفي المعلمين) لتنخفض قليلاً في الشمال (٥٨٪ . ٤٢٪) لينقلب الأمر في الجنوب والبقاع حيث حصة الذكور أعلى من حصة الاناث (٥٨٪ ـ ٤٢٪ في الجنوب، ٥٧٪ ـ ٤٣٪ في البقاع).

٣ـ الفئات العمرية

المعلمون في لبنان هم في غالبيتهم الساحقة من مواليد الاربعينات والخمسينات، والابتدائيون منهم أكثر فتوّة من الثانويين. فالعمر المنوالي لدى الابتدائيين يقع في فئة ٢٨ـ ٣٧ سنة (مواليد ١٩٥٠ـ ١٩٥٩) بينما العمر المنوالي لدى الثانويين يقع في الفئة ٣٨ـ ٤٧ سنة (مواليد ١٩٤٠ـ ١٩٤٩). جدول (٣).

من نافل القول أنّ كهولة الثانويين تنجم أساساً عن المتوجبات الدراسية الإضافية المطلوبة للالتحاق بالتعليم الثانوي (اجازة ثم كفاءة)، والتي تستهلك وقتاً إضافياً قبل التعيين. لكن انتشار التعليم الابتدائي قبل التعليم الثانوي، وتعيين قدر أكبر من المعلمين الابتدائيين في زمن أسبق، كما أشرنا في الفقرة (١) استناداً إلى الجدول (١) كان يفترض أن يخفف من فتوة التعليم الابتدائي. إلّا أن الذي ثقّل مجدداً كهولة التعليم الثانوي وألغى مفعول الأسبقية الزمنية للتعليم الابتدائي، في هذا الموضوع، هو أن الاساتذة الثانويين هم في غالبيتهم من المعلمين الابتدائيين سابقاً. أما السبب الثاني لفتوة التعليم الابتدائي فيعود إلى الاناث، فالإناث هن في غالبيتهن في التعليم الابتدائي وهن أكثر فتوة فيه: ٧٢,٨٪ منهن في الفئتين العمريتين الثالثة والرابعة (٢٨ـ ٣٧ و ١٩ـ ٢٧) مقابل ٤٧,٢٪ من الذكور.

تبلغ الكهولة حدها الأعلى في بيروت، ويمكن عزو ذلك إلى أن حركة انتقال المعلمين الرئيسية تتم من المناطق إلى العاصمة، وهذا الانتقال يطال بصورة رئيسية الذين خدموا فترة أطول في المناطق، والذين يحملون شهادات أعلى. أما نسبة الفتوة فتبلغ أقصاها في محافظة الجنوب، حيث يُعَيَّن دائماً معلمون جدد. والسبب الثاني الذي يُفسّر هذين

جدول رقم ٢: توزيع المعلمين بحسب الجنس والوضع الوظيفي.

الوضع الوظيفي	معلمون ابتدائيون		أساتذة ثانويون		المجموع		المجموع
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	إبتدائيون	ثانويون	
موظف بالملاك	٨٤٥ ٤٨,٣٪	٩٠٥ ٥١,٧٪	٥٥٤ ٦٧,٥٪	٢٦٧ ٢٢,٥٪	١٧٥٠ ١٠٠٪	٨٢١ ١٠٠٪	٢٥٧١
متعاقد	١٩٦ ٤١,٤٪	٢٧٨ ٥٨,٦٪	٣٢٣ ٦٢,٤٪	١٩٥ ٣٧,٦٪	٤٧٤ ١٠٠٪	٥١٨ ١٠٠٪	٩٩٣
المجموع	١٠٤١ ٤٦,٨٪	١١٨٣ ٥٣,٢٪	٨٧٧ ٦٥,٥٪	٤٦٢ ٣٤,٥٪	٢٢٢٤ ١٠٠٪	١٣٣٩ ١٠٠٪	٣٥٦٣

جدول رقم ٣: توزيع المعلمين بحسب فئات الأعمار.

تاريخ الميلاد	ابتدائيون	ثانويون	المجمـــوع
١ ـ مواليد ١٩٢٣ ـ ١٩٣٩ (٤٨ ـ ٦٤ سنة)	٢٣٠ ١٠,٥٪	١٦٥ ١٢,٥٪	٣٩٥ ١١,٢٪
٢ ـ مواليد ١٩٤٠ ـ ١٩٤٩ (٣٨ ـ ٤٧ سنة)	٦٣٤ ٢٨,٩٪	٥٦٥ ٤٢,٩٪	١١٩٩ ٣٤,٢٪
٣ ـ مواليد ١٩٥٠ ـ ١٩٥٩ (٢٨ ـ ٣٧ سنة)	١١٠٠ ٥٠,٢٪	٤٦١ ٣٥٪	١٥٦١ ٤٤,٥٪
٤ ـ مواليد ١٩٦٠ ـ ١٩٦٨ (١٩ ـ ٢٧سنة)	٢٢٨ ١٠,٤٪	١٢٦ ٩,٦٪	٣٥٤ ١٠,١٪
المجمـــوع	٢١٩٢	١٢١٧	٣٥٠٩
غيــر محــدد	٣٢	٢٢	٥٤
المجمـــوع	٢٢٢٤	١٣٣٩	٣٥٦٣
الفئـــة المنواليـــة	فئة ٣	فئة ٢	

جدول رقم ٤: المنشأ الاجتماعي للمعلمين - مهنة الأب.

مهنة الأب	معلمون ابتدائيون	٪	أساتذة ثانويون	٪
حرفيون	٢٤٩	١٤,٧	١٠٠	١٢,٨
عمال	١٤٦	٨,٦	٥٤	٦,٩
مستخدمون	١٩٠	١١,٢	٨٥	١٠,٩
مزارعون	٤٠٠	٢٣,٦	١٧٢	٢٢,٠
تجار	١٦٦	٩,٨	٩٥	١٢,٢
أطر وسطى	٢٠٠	١١,٨	١١٩	١٥,٢
أطر عليا ومهن ليبرالية	٢٩	١,٧	٢٠	٢,٦
غير ذلك	٣١٥	١٨,٦	١٣٦	١٧,٤
المجموع	١٦٩٥	١٠٠	٧٨١	١٠٠
غير محدد	٥٥	—	٤٠	—
المجموع	١٧٥٠	—	٨٢١	—

جدول رقم ٥: المنشأ الاجتماعي للمعلمين - حجم الأسرة.

عدد الأولاد	معلمون إبتدائيون	٪	أساتذة ثانويون	٪
١ - ٣ أولاد	١٣٤	٧,٩	٧٨	٩,٩
٤ - ٨ أولاد	١١٣٩	٦٧,٠	٥٣٧	٦٨,٤
٩ أولاد وما فوق	٤٢٧	٢٥,١	١٧٠	٢١,٧
المجموع	١٧٠٠	١٠٠	٧٨٥	١٠٠
غير محدد	٥٠	—	٣٦	—

الاتجاهين (الكهولة في بيروت والفتوة في الأطراف ولا سيما في الجنوب) هو أن المتعاقدين يعينون، كما لاحظنا سابقاً، في الأطراف، وربع المتعاقدين في عينتنا هم من الفئة الأصغر سناً (١٩ـ ٢٧ سنة) إنْ في الثانوي أو في الابتدائي.

ثانياً: الوضع الاجتماعي[٢]

٤ـ المنشأ الاجتماعي

يأتي المزارعون في طليعة الفئات الاجتماعية ـ الاقتصادية التي ينحدر منها أفراد الهيئة التعليمية أكانوا ابتدائيين أم ثانويين (جدول رقم ٤). وإذا وضعنا المزارعين والمستخدمين والعمال والحرفيين في مجموعة واحدة نسميها الفئات الشعبية تكون هذه الطبقة الاجتماعية المصدر الأساسي للهيئة التعليمية: ٥٨٪ من المعلمين الابتدائيين و٥٢٪ من الاساتذة الثانويين. يليها الطبقة الوسطى، من تجار وأطر وهي تؤمن ٢٢٪ من الابتدائيين و٢٧٪ من الثانويين. أما الأطر العليا وأصحاب المهن الليبرالية فلا تعنيهم مهنة التعليم إلا نادراً (حوالى ٢٪)، بينما أرباب العمل وكبار الملاكين غائبون تماماً عن هذا الحقل الاجتماعي. ولا بد من الإشارة إلى أن الاناث هن اللواتي يزدن حصة الطبقة الوسطى، لأن مهنة التعليم مرجحة للفتيات المتعلمات اللواتي يردن الانخراط في العمل وعدم البقاء في المنزل.

يظهر المنشأ الشعبي الغالب لأفراد الهيئة التعليمية الرسمية، فضلاً عن ذلك، في انحدارهم من أسر كبيرة الحجم عموماً، فحجم الأسرة المنوالي هو ٤ ـ ٨ أولاد، ان بالنسبة للمعلمين الابتدائيين أو بالنسبة للاساتذة الثانويين (جدول رقم ٥).

٥ـ الحالة العائلية ـ المرتبة الاجتماعية:

قلة من المعلمين ما زالوا عازبين: حوالى ١٧٪ من الابتدائيين والثانويين على السواء، والباقون (٨٣٪) متزوجون. والسؤال الذي يطرح نفسه في هذا الصدد يتعلق بمهنة الزوج.

تظهر المعطيات (جدول رقم ٦) ان ثلثي زوجات المعلمين الابتدائيين، ونصف زوجات الاساتذة الثانويين مهنتهن غير محددة، أي هن ربات بيوت، علماً بأن نسبة الباقيات في المنزل تنخفض مع ارتفاع وضع المعلمين في الملاك الوظيفي (ابتدائيون، ثانويون). والعاملات منهن مصنفات في فئة الأطر الوسطى (أي موظفات في القطاعين العام والخاص، ولا سيما في مهنة التعليم أيضاً).

أما أزواج المعلمات فوضعهم طبعاً مختلف: نصفهم من الأطر الوسطى (٥٧٪ من أزواج المعلمات الابتدائيات و٥٣٪ من أزواج المعلمات الثانويات). على أن الفارق بين أزواج المعلمات الابتدائيات والثانويات يصبح أكثر وضوحاً وحدة مع تأمل الفئات المهنية الأخرى للأزواج: ربع أزواج المعلمات الثانويات ينتمون إلى الأطر العليا والمهنة الليبرالية مقابل ٦,٧٪ من أزواج المعلمات الابتدائيات، من جهة، بينما ٨٪ من أزواج الثانويات ينتمون إلى الفئات الشعبية مقابل ٢١٪ من أزواج الابتدائيات. إن دلت هذه الفروقات على شيء فإنها تدل على أن الوصول إلى التعليم الثانوي من قبل الاناث، يسمح لهن بتحقيق حركية اجتماعية أعلى، تتمثل في ارتفاع السقف الاجتماعي لازواجهن.

جدول رقم ٦: مهن الأزواج والزوجات.

مهنة الزوج أو الزوجة	معلمون إبتدائيون		المجموع	معلمون ثانويون		المجموع
	ذكـــر	أنثى		ذكـــر	أنثى	
حرفيون	١ ٪٠,٢	٤٥ ٪٧,٢	٤٦		٢ ٪١,١	٢
عمال		١١ ٪١,٨	١١			
مستخدمون	٧ ٪٠,٢	٧٦ ٪١٢,٢	٨٣	٤ ٪١,٠	١٢ ٪٦,٥	١٦
مزارعون	١ ٪٠,٢	٧ ٪١,١	٨		١ ٪٠,٥	١
تجار		٥٢ ٪٨,٣	٥٢		١٣ ٪٧,٠	١٣
أطر وسطى	١٩٣ ٪٣٢,٥	٣٥٧ ٪٥٧,٢	٥٥٠	٢٠٧ ٪٥٠,٦	٩٨ ٪٥٣,٠	٣٠٥
أطر عليا	١ ٪٠,٢	٤٢ ٪٦,٧	٤٣	١ ٪٠,٢	٥٢ ٪٢٨,١	٥٣
غير ذلك	٣٩١ ٪٦٥,٨	٣٥ ٪٥,٦	٤٢٦	١٩٧ ٪٤٨,٢	٧ ٪٣,٨	٢٠٤
المجموع	٥٩٤ ٪١٠٠	٦٢٥ ٪١٠٠	١٢١٩	٤٠٩ ٪١٠٠	١٨٥ ٪١٠٠	٥٩٤
غير محدد	٢٥١	٢٨٠	٥٣١	١٤٥	٨٢	٢٢٧

ولو قارنا بين المنشأ الاجتماعي (مهنة الأب) ومهنة الزوج من حيث حصة الطبقة الوسطى وفئة الأطر العليا والمهنة الليبرالية لتبين لنا حجم هذه الحركية الاجتماعية)

	معلمات ابتدائيات		أستاذات ثانويات	
	مهنة الأب	مهنة الزوج	مهنة الأب	مهنة الزوج
اطر وسطى	٪١١،٨	٪٥٧،٢	٪١٥،٢	٪٥٣،٠
اطر عليا ومهنة ليبرالية	٪١،٧	٪٦،٧	٪٢،٦	٪٢٨،١

٦- الاعالة والأولاد

ترتفع نسبة الاعالة عموماً بين أفراد الهيئة التعليمية، ذلك أن نصفهم يعيلون بين ٤ و٨ أشخاص والنصف الاخر يعيل ثلاثة أشخاص وما دون. أما الفروقات فهي معدومة تقريباً بين الابتدائيين والثانويين (جدول رقم ٧). والمعالون هؤلاء يضمون الأولاد وبعض أفراد أسرة المنشأ (أب، أم، جد، جدة، أخت ...إلخ). ذلك أن عدد الأولاد هو أقل من عدد المعالين.

جدول رقم ٧: الإعالة.

عدد المعالين	معلمون إبتدائيون	أساتذة ثانويون	المجموع
١ ـ ٣ أشخاص	٦٨٩ ٪٤٨،٨	٣٥٠ ٪٤٧،٦	١٠٣٩ ٪٤٨،٤
٤ ـ ٨ أشخاص	٦٥٦ ٪٤٦،٥	٣٥٩ ٪٤٨،٨	١٠١٥ ٪٤٧،٣
٩ أشخاص	٦٧ ٪٤،٧	٢٦ ٪٣،٥	٩٣ ٪٤،٣
المجموع	١٤١٢ ٪١٠٠	٧٣٥ ٪١٠٠	٢١٤٧ ٪١٠٠
غير محدد	٣٣٨	٨٦	٤٢٤

ويتضح أن المعلمين يتجهون بقوة إلى انجاب عدد من الأولاد أقل مما فعل أهلهم، أو أنهم يكونون أسراً أصغر من تلك التي انحدروا منها. وهذا يتسق مع ما لاحظناه من أمر الحركية الاجتماعية. إن نموذج الأسر الصغيرة (١ـ ٣ أولاد) هو المسيطر: (٦١٪)، بينما كان هذا النموذج لا يستحوذ إلا على ٨٪ و١٠٪ من أسر المنشأ. يليه نموذج الأسر المتوسطة الحجم (٤ـ ٨ أولاد: ٢٩,٥٪) بينما كان هذا النموذج يستحوذ على ٦٨,٤٪ من أسر المنشأ... إلخ. (انظر الجدول رقم ٨ بالمقارنة مع الجدول رقم ٥). على أنه ليست هناك فروقات ذات دلالة بين المعلمين الابتدائيين والاساتذة الثانويين، وإن كان هناك من فروقات طفيفة فهي تؤكد الظاهرة العامة: أن ارتفاع المستوى الاجتماعي ـ الاقتصادي لعينة المعلمين بالمقارنة مع منشئهم الاجتماعي خفّض حجم الاسرة عندهم بشكل حاد، والفارق بين المعلمين الابتدائيين والأساتذة الثانويين يصب في هذا الاتجاه، فالابتدائيون، ذوو الشهادات والمكانة الأدنى، يميلون إلى تكوين أسر متوسطة الحجم أكثر بقليل من الاساتذة الثانويين الميالين أكثر بقليل أيضاً إلى تكوين أسر صغيرة الحجم.

جدول رقم ٨: عدد الأولاد.

عدد الأولاد	معلمون ابتدائيون	أساتذة ثانويون	المجموع
١ ـ ٣ أولاد	٨٢٨ ٪٥٩,٢	٤٥٠ ٪٦٤,٥	١٢٧٨ ٪٦١
٤ ـ ٨ أولاد	٤٣٨ ٪٣١,٣	٧٩ ٪٢٥,٦	٦١٧ ٪٢٩,٤
٩ أولاد وما فوق	٩ ٪٠,٦	١ ٪٠,١	١٠ ٪٠,٥
غير مذكور	١٢٤ ٪٨,٩	٦٨ ٪٩,٧	١٩٠ ٪٩,١
المجموع	١٣٩٩* ٪١٠٠	٦٩٨* ٪١٠٠	٢٠٩٧* ٪١٠٠

* مجاميع المعلمين والأساتذة الموظفين المتزوجين والمطلقين والأرامل.

٧ـ تعليم الابناء

سألنا المعلمين عن المدارس التي أتوا منها فكانت النتيجة أن ٨٨,٧٪ منهم تابعوا تعليمهم العام في مدارس رسمية. ولا يختلف في ذلك الابتدائيون عن الثانويين ولا المتعاقدون عن الموظفين بالملاك. لكن عندما سألناهم عن المدارس التي يضعون فيها أولادهم تبيّن أن المعلمين الرسميين لا يثقون بالمدارس التي يعلمون فيها، ذلك أن ٧٥٪ من أولادهم منتسبون إلى المدارس الخاصة، وهذا الميل هو أقوى عند الاساتذة الثانويين منه عند المعلمين الابتدائيين (٧٣٪ مقابل ٨٠٪)، (انظر جدول رقم ٩). بكلام آخر، إنّ مشروع الحركية الاجتماعية الذي يحققه المعلمون جزئياً عند التحاقهم بمهنة التعليم، أو بواسطة الزوج لدى الاناث منهم، يستكمل بواسطة إلحاق أولادهم بالمدارس الخاصة. وكأن التعليم الرسمي لصيق بالمنشأ الشعبي، والتعليم الخاص لصيق بالمستقبل المتوسط أو العالي اجتماعياً، ومهنة التعليم هي مركبة الانتقال من مساحة اجتماعية إلى أخرى.

جدول رقم ٩: نوع المدرسة.

عدد الأولاد	معلمون ابتدائيون	أساتذة ثانويون	المجموع
رسمية	٧٦٩ ٪٢٥	٢٦٥ ٪١٧,١	١٠٣٤ ٪٢٢,٣
خاصة	٢٢٤١ ٪٧٢,٧	١٢٤٩ ٪٨٠,٥	٣٤٩٠ ٪٧٥/٣
خارج لبنان	٧١ ٪٢,٣	٣٨ ٪٢,٤	١٠٩ ٪٢,٤
المجموع	٣٠٨١*	١٥٥٢*	٤٦٣٣*

* مجاميع أولاد المعلمين والأساتذة الموظفين.

وعندما سألناهم عن الاقساط المدرسية التي يدفعونها تبيّن أن حوالى ٤٠٪ يدفعون ما بين ٦ و١٠ آلاف ليرة سنوياً، وأقل من هذه النسبة بقليل (٣٧,٥٪) يدفعون ما بين ألف و٥ آلاف ليرة، دون فروقات ملموسة بين الابتدائيين والثانويين. وإذا ما عرفنا أن ٣١٪ من المعلمين يتقاضون ما بين ٣ و٥ آلاف ليرة شهرياً، و٦٠٪ ما بين ٦ و١٠ آلاف ليرة[٣]،

يمكن القول إن القسط السنوي لولد واحد يساوي تقريباً راتب شهر واحد، قد ينقص عن ذلك عند الاساتذة الثانويين ويزيد عند المعلمين الابتدائيين، لكن من المرجح أن لكل فئة من المعلمين مدارسها بحيث تتناسب اقساطها مع رواتبها (أنظر الجدولين ١٠ و١١).

جدول رقم ١٠: الأقساط المدرسية.

القسط السنوي بآلاف الليرات	ابتدائي	ثانوي	المجموع
١ ـ ٥	٨٥٣ ٣٩،٣٪	٤٠٥ ٣٤،٣٪	١٢٥٨ ٣٧،٥٪
٦ ـ ١٠	٩١١ ٤١،٩٪	٤٦٨ ٣٩،٦٪	١٣٧٩ ٤١،١٪
١١ ـ ٢٠	١٢٧ ٥،٨٪	١٦٠ ١٣،٥٪	٢٨٧ ٨،٦٪
٢١ ـ ٨٠	٤٤ ٢،٠٪	٤٤ ٣،٧٪	٨٨ ٢،٦٪
غير ذلك	٢٣٨ ١١٪	١٠٥ ٨،٩٪	٣٤٣ ١٠،٢٪
المجموع	٢١٧٣*	١١٨٢*	٣٣٥٥*

* مجاميع أولاد المعلمين الذين جرى التصريح عن أقساطهم.

جدول رقم ١١: رواتب المعلمين.

الراتب بآلاف الليرات اللبنانية	معلمون ابتدائيون	أساتذة ثانويون	المجموع
٣ ـ ٥	٧٤٣ ٤٤٪	٤٠٥ ٣٤،٣٪	١٢٥٨ ٣٧،٥٪
٦ ـ ١٠	٩٣٠ ٥٥٪	٤٦٨ ٣٩،٦٪	١٣٧٩ ٤١،١٪
١١ ـ ٤٤	١٧ ٦٪	١٦٠ ١٣،٥٪	٢٨٧ ٨،٦٪
المجموع	١٦٩٠ ١٠٠٪	٧٧٩ ١٠٠٪	٢٤٦٩ ١٠٠٪
غير محدد	٦٠	٤٢	١٠٢

٨- السكن

أغلب المعلمين يسكنون بصورة مستقلة مع أسرهم (٧٢٪) والقلة تسكن بصورة مشتركة مع أهلها (٢٣٪)، أما من يسكن مستقلاً بمفرده فقلة قليلة (٤,٤٪). والفروقات ليست كبيرة في الواقع بين فئات المعلمين. لكن الملاحظ أن نسبة من يقيمون بصورة مشتركة مع أهلهم تنخفض في بيروت حيث ترتفع نسبة المستقلين بمفردهم، ويحصل العكس مع المعلمين العاملين في محافظة البقاع مثلاً حيث تنخفض أيضاً نسبة الذين يقيمون بصورة مستقلة مع عائلاتهم. وكأنما الأسرة الموسعة تفرض منطقها على المعلمين في البقاع في طريقة اقامتهم.

أما الفروقات بين المعلمين الابتدائيين والثانويين فتتمثل فقط في ارتفاع نسبة المقيمين مع أهلهم بين الابتدائيين على حساب الاقامة باستقلالية مع العائلة. ويعزى ذلك إلى ارتفاع نسبة العزوبية والفتوة بين المعلمين الابتدائيين (جدول رقم ١٢).

جدول رقم ١٢: توزع المعلمين بحسب طريقة السكن.

نوع السكن / المديرية / المحافظة	مستقل بمفرده			مستقل مع عائلته			مستقل مع أهله			مشترك مع آخرين		
	ابتدائي	ثانوي	المجموع	ابتدائي	ثانوي	المجموع	ابتدائي	ثانوي	المجموع	ابتدائي	ثانوي	المجموع
بيروت	٩ ٪٨,٣	١ ٪١,٢	١٠ ٪٥,٢	٧٥ ٪٦٨,٨	٧٠ ٪٨٥,٤	١٤٥ ٪٧٥,٩	٢٣ ٪٢١,١	١١ ٪١٣,٤	٣٤ ٪١٧,٨	٢ ٪١,٨	— —	٢ ٪١,١
جبل لبنان	١٥ ٪٣,٩	١٢ ٪٦,٢	٢٧ ٪٤,٧	٢٦٣ ٪٦٨,٨	١٤٩ ٪٧٧,٢	٤١٢ ٪٧١,٦	١٠١ ٪٢٦,٤	٣١ ٪١٦,١	١٣٢ ٪٢٣	٣ ٪٠,٨	١ ٪٠,٥	٤ ٪٠,٧
الشمال	٢١ ٪٥,٤	٧ ٪٣	٢٨ ٪٤,٥	٢٦٣ ٪٦٧,٦	١٩١ ٪٨٢,٧	٤٥٤ ٪٧٣,٢	١٠٠ ٪٢٥,٧	٣٣ ٪١٤,٣	١٣٣ ٪٢١,٥	٥ ٪١,٣	— —	٢ ٪٠,٥
الجنوب	١٩ ٪٥,٤	٢ ٪٢,١	٢١ ٪٤,٧	٢٥١ ٪٧١,٣	٧٠ ٪٧٣,٧	٣٢١ ٪٧١,٨	٨٠ ٪٢٢,٧	٢٣ ٪٢٤,٢	١٠٣ ٪٢٣	٢ ٪٠,٦	— —	٥ ٪٠,٨
البقاع	٧ ٪٢,٧	٢ ٪٢,٨	٩ ٪٢,٧	١٧٨ ٪٦٧,٧	٥٢ ٪٧٢,٢	٢٣٠ ٪٦٨,٧	٧٨ ٪٢٩,٧	١٧ ٪٢٣,٦	٩٥ ٪٢٨,٣	— —	١ ٪١.٤	١ ٪٠,٣
المجمـــوع	٧١ ٪٤,٧	٢٤ ٪٣,٦	٩٥ ٪٤,٤	١٠٣٠ ٪٦٨,٩	٥٣٢ ٪٧٩	١٥٦٢ ٪٧٢	٣٨٢ ٪٢٥,٦	١١٥ ٪١٧,١	٤٩٧ ٪٢٢,٩	١٢ ٪٠,٨	٢ ٪٠,٣	١٤ ٪٠,٧

استكمالاً للصورة سألنا أيضاً عن نوع المسكن، من حيث ملكيته. وقد لفت انتباهنا أن ٥٨٪ من أفراد الهيئة التعليمية يقيمون في منازل يملكونها، لا فرق في ذلك واضحاً بين المعلمين الابتدائيين والاساتذة الثانويين. ولفت انتباهنا أيضاً أن حوالى ٤٪ يسكنون في منازل للغير (احتلال؟). أما نسبة الذين تتوجب عليهم بدلات إيجار فهم ٣٨,٣٪ من المجموع، وهي نسبة ترتفع قليلاً لدى الثانويين، بالمقارنة مع الابتدائيين (٤٢,١٪ مقابل ٣٦,٦٪). ولا يمكن تفسير هذا الأمر إلا بسبب انتشار المعلمين الابتدائيين في الريف أكثر من الاساتذة الثانويين، والاقامة في الريف تحصل عموماً في مساكن مملوكة. وما يدفع إلى تصديق هذه الفرضية ان نسبة المساكن المملوكة ترتفع من ٣٩,٣٪ في بيروت إلى ٥٤٪ و٦٠٪ و٦٣,٥٪ و٦٣,٩٪ في كل من جبل لبنان والشمال والجنوب والبقاع تباعاً. وهذا التدرج ينطلق من نقطة أدنى لدى المعلمين الابتدائيين (٣٠,٤٪ في بيروت) ليرتفع إلى أعلى نقطة في الجنوب (٦٥,٢٪). (جدول رقم ١٣).

جدول رقم ١٣: توزع المعلمين بحسب نوع السكن.

نوع البيت / المديرية / المحافظة	بالإيجار			ملكية خاصة			غير ذلك (احتلال)			المجموع
	ابتدائي	ثانوي	المجموع	ابتدائي	ثانوي	المجموع	ابتدائي	ثانوي	المجموع	
بيروت	٦٤ ٦٢,٧٪	٣٨ ٤٦,٩٪	١٠٢ ٥٥,٧٪	٣١ ٣٠,٤٪	٤١ ٥٠,٦٪	٧٢ ٣٩,٣٪	٧ ٦,٩٪	٢ ٢,٥٪	٩ ٥٪	١٨٣
جبل لبنان	١٤٧ ٣٩,٥٪	٧٩ ٤٣,٢٪	٢٢٦ ٤٠,٧٪	٢٠٨ ٥٥,٩٪	٩٢ ٥٠,٣٪	٣٠٠ ٥٤,١٪	١٧ ٤,٦٪	١٢ ٦,٦٪	٢٩ ٥,٢٪	٥٥٥
الشمال	١٢٩ ٣٤,٤٪	١٥ ٣,٩٪	٢٣٠ ٣٨٪	٢٣٧ ٦٣,٢٪	١٢٨ ٥٥,٤٪	٣٦٥ ٦٠,٢٪	٩ ٢,٤٪	٢ ٠,٩٪	١١ ١,٨٪	٦٠٦
الجنوب	٩٨ ٢٩,٩٪	٣٤ ٣٧,٤٪	١٣٢ ٣١,٥٪	٢١٤ ٦٥,٢٪	٥٢ ٥٧,١٪	٢٦٦ ٦٣,٥٪	١٦ ٤,٩٪	٥ ٥,٥٪	٢١ ٥٪	٤١٩
البقاع	٨٤ ٣٣,٥٪	٢٤ ٣٤,٣٪	١٠٨ ٣٣,٦٪	١٦١ ٦٤,١٪	٤٤ ٦٢,٩٪	٢٠٥ ٦٣,٩٪	٦ ٢,٤٪	٢ ٢,٩٪	٨ ٢,٥٪	٣٢١
المجمـــوع	٥٢٢ ٣٦,٦٪	٢٧٦ ٤٢,١٪	٧٩٨ ٣٨,٣٪	٨٥١ ٥٩,٦٪	٣٥٧ ٥٤,٤٪	١٢٠٨ ٥٨٪	٥٥ ٣,٩٪	٢٣ ٣,٥٪	٧٨ ٣,٧٪	٢٠٨٤

إن المعطيات المتعلقة بالسكن توحي بأن الهيئة التعليمية تعيش في غالبيتها في ظروف مستقرة نسبياً. وهذا ما يتنافى مع ما توحي به تحركات المعلمين المستمرة. فهل يمكن

تفسير هذا التناقض بأن التحرك تُنَشِّطُه الشرائح الشابة ـ غير المستقرة ـ ومعلمو المدن الذين يقيمون في بيوت مستأجرة؟ إن الايجارات بحد ذاتها لا تشكل في الواقع سبباً قوياً للتحرك، لانها منخفضة عموماً. ولدى سؤالنا عن قيمة بدلات الايجار المدفوعة، تبيّن أن ٤٢٪ من المستأجرين يدفعون أقل من ٥ الاف ليرة سنوياً، و٥١٪ يدفعون إيجاراً يتراوح بين ٥ و٩ الاف ومثلهم تقريباً يدفع ما بين ١٠ و١٩ ألف ليرة. وهي مبالغ توازي راتب شهر واحد، أي لا تشكل ضغطاً مهماً على ميزانية المعلم. لذلك يفترض التفتيش عن أسباب التحرك في غير موضوع المسكن.

ثالثاً: المؤهلات

٩ـ الشهادات

الاساتذة الثانويون حملة اجازات على الأقل طبعاً، وهذا شرط أساسي من شروط تعيينهم أو التعاقد معهم. وبالنسبة لهذه النقطة لم يفد الاستقصاء عن عناصر جديدة. يمكن فقط الإشارة إلى أن حملة الكفاءة في التعليم الثانوي لا يشكلون سوى ٤٢٪ من مجمل الاساتذة الثانويين وهناك نسبة موازية تماماً من حملة الاجازات فقط. هذا بين الموظفين، أما المتعاقدون فهم طبعاً من حملة الاجازات فقط، في غالبيتهم الساحقة.

ما يجب التوقف عنده هو نسبة المجازين بين المعلمين الابتدائيين. يتبيّن من عينتنا أن ٢٥٪ منهم هم من حملة الاجازة وما فوق (الدبلوم والدكتوراه: ٥٪). وهذه النسبة تعتبر عالية ومسببة للاحتجاج بين صفوف المعلمين، باعتبار أن الاساتذة الثانويين، التابعين لملاك أعلى، هم من حملة الاجازة أيضاً.

أما أكبر شريحة بين المعلمين الابتدائيين فهي شريحة حملة الشهادة التعليمية، التي تشكل أكثر من ثلث المعلمين (٣٦,٥٪). وإلى جانبها ما زال هناك نسبة موازية تماماً من حملة الشهادة الثانوية (٢٢٪) والمتوسطة (١٥٪). مما يعني أن الهيئة التعليمية الابتدائية متفاوتة الملامح في مؤهلاتها، وفي اتجاهاتها على الأرجح: ربع يطمح إلى مرتبة أخرى، وثلث ونيف دون الشهادة المطلوبة للتعليم الابتدائي (انظر جدول ١٤). وعند سؤالنا عن الذين يتابعون دراستهم الجامعية تبيّن أن هناك بالإضافة إلى الـ ٣٤٣ مجازاً والـ ٨٧ حملة الدبلوم أو الدكتوراه، هناك ١٣٥ معلماً اخر يحضرون الإجازة و١٤٢ يحضرون الدبلوم أو الدكتوراه، مما يرفع حملة الشهادات الجامعية إلى ثلث المعلمين الابتدائيين. وهذا وضع يفيد منه التعليم الابتدائي والمتوسط فيما لو تم تحويل هذه الشهادات إلى عنصر استقرار في الملاك الابتدائي، لصالح المعلمين.

جدول رقم ١٤: الشهادات.

الشهادة	معلمون ابتدائيون			أساتذة ثانويون			المجموع
	ملاك	تعاقد	مجموع	ملاك	تعاقد	مجموع	
البروفيه	٢٦٦ ١٥,٤٪	— —	٢٦٦ ١٢,٢٪	—	—	—	٢٦٦ ٧,٥٪
البكالوريا (١)	٩٨ ٥,٧٪	٣ ٠,٦٪	١٠١ ٤,٦٪	—	—	—	١٠١ ٢,٩٪
البكالوريا (٢)	٢٧٦ ١٦,٠٪	٣٩٠ ٨٤,١٪	٦٦٦ ٣٠,٥٪	—	—	—	٦٦٦ ١٨,٩٪
التعليمية الابتدائية	٦٣١ ٣٦,٥٪	—	٦٣١ ٢٨,٨٪	—	—	—	٦٣٢ ١٧,٩٪
التعليمية المتوسطة	١٦ ٠,٩٪	—	١٦ ٠,٧٪	—	—	—	١٦ ٠,٥٪
الكفاءة	—	—	—	٣٤٧ ٤٢,٤٪	١ ٠,٢٪	٣٤٨ ٢٦,١٪	٣٤٨ ٩,٩٪
الإجازة	٣٤٣ ١٩,٨٪	٥٧ ١٢,٣٪	٤٠٠ ١٨,٢٪	٣٣٦ ٤١,٠٪	٤٧٢ ٩١,٨٪	٨٠٨ ٦٠,٦٪	١٢٠٨ ٣٤,٣٪
الدبلوم أو الدكتوراه	٨٧ ٥,٠٪	٣ ٠,٦٪	٩٠ ٤,٠٪	١٣٥ ١٦,٥٪	٤١ ٨,٠٪	١٧٦ ١٣,٢٪	٢٦٦ ٧,٥٪
غير ذلك	١١ ٠,٦٪	١١ ٢,٤٪	٢٢ ١,٠٪	١ ٠,١٪	—	١ ٠,١٪	٢٣ ٠,٦٪
المجموع	١٧٢٨ ٤٩,٠٪	٤٦٤ ١٣,٢٪	٢١٩٢ ٦٢,٢٪	٨١٩ ٢٣,٢٪	٥١٤ ١٤,٦٪	١٣٣٣ ٣٧,٨٪	٣٥٢٥

لا إجابات: ٣٨

١٠ـ التدريب

نصف المعلمين الابتدائيين وحوالى ثلثي الاساتذة الثانويين لم يتابعوا أية دورة تدريبية. أما المعلمون الابتدائيون الذين خضعوا لدورات تدريبية فنصفهم تابع دورة واحدة، وكذلك الأمر بالنسبة لحوالى ثلثي الاساتذة الثانويين. وحوالى ثلثي الثانويين أيضاً. وأما الذين تابعوا ثلاث دورات وأكثر فلا يتجاوزون الـ ١٧٪ بين الابتدائيين والـ ١٣٪ بين الثانويين.

واقع الحال أن ما قدمه الاساتذة الثانويون من معلومات عن الدورات التي تابعوها يتعلق في كثير من الأحيان بدورات أجريت إبان ممارستهم مهنة التعليم الابتدائي. وهذا ما تبدّى لنا من نوع الدورات التي اشاروا إليها، لأن ٣٧٪ منهم اشاروا إلى «الدورة العامة» التي تنظمها مديرية التعليم الابتدائي. لذلك نعتبر أن تدريب الثانويين هو أمر أقل تكراراً بكثير من الأرقام الواردة أعلاه.

بالعودة إلى المعلمين الابتدائيين تظهر المعطيات المتعلقة بأنواع التدريب أن ٤١,٦٪ منهم تابعوا دورة عامة، وهي دورة إلزامية مقترنة بالتدرج، ويتابعها المعلمون تبعاً للشهادة التي يحملونها ولعدد سنوات الخدمة. والملفت للنظر أن هذه الدورة تتأخر كُلّما انخفضت الشهادة وكان المعلم حديث الالتحاق بالمهنة. والملفت أيضاً أن نسبة الذين تابعوا دورات في اللغة العربية وتعليمها بلغوا ٠,٣٪ وكذلك الحال في الاجتماعيات، وان الذين تابعوا دورة لغة فرنسية بلغوا ١٠,٤٪، وان الذين تابعوا دورات علوم ورياضيات بلغوا ٢٧,٤٪. ووجه المفارقة في هذا الأمر أن ١٨٪ من المعلمين مارسوا تعليم اللغة العربية ومثلهم مارسوا تعليم اللغة الفرنسية، و١٤٪ مارسوا تعليم الاجتماعيات و٢٧٪ منهم مارسوا تعليم الرياضيات والعلوم. وهذا ما يكشف الضالة الفادحة في التدريب على اللغة العربية والاهتمام القليل بالتدريب على تعليم اللغة الأجنبية علماً بأن نسب العلوم والرياضيات مرتفعة لأن معلمي الرياضيات ألحقوا بمعظمهم في السبعينات بدورات خاصة على أثر تعديل المناهج وإدخال ما سمّي «بالرياضيّات الحديثة».

هذه الإشارات تدل جميعها على النقص الكبير في تدريب المعلمين الابتدائيين، وعن غياب ملفت للنظر في تدريب الاساتذة الثانويين.

١١- الاختصاص

سألنا المعلمين عن المادة التعليمية والمرحلة التي يعتبر الواحد منهم نفسه مختصاً بها، إذا ما أخذ الواحد منهم بعين الاعتبار شهادته وخبرته والدورات التي تابعها. وأول ما يلفت النظر في تحليل نتائج هذا السؤال أنها مغايرة للنتائج المتعلقة بالتدريب: فإن ٢١,٥٪ من المعلمين الابتدائيين يعتبرون أنفسهم اختصاصيين في تعليم اللغة العربية، و١٧٪ في تعليم اللغة الفرنسية، و١٤٪ في الاجتماعيات وذلك بخلاف ما كان عليه الحال بالنسبة للتدريب. أما العلوم والرياضيات فالنسبة هنا أيضاً هي نفسها، بعد التدريب والخبرة: ٢٧٪.

ومن النتائج التي تلفت الانتباه أن المعلمين الابتدائيين ينقسمون بين من يعتبر نفسه اختصاصياً بالتعليم الابتدائي (٣٨,٧٪) وبين من يعتبر نفسه اختصاصياً بالتعليم المتوسط (٣٩,٧٪) بينما قلة نادرة تعتبر نفسها اختصاصية في مرحلة الروضة أو مرحلة التعليم الثانوي (٣,٥٪). وهذا أمر يكشف استعداد المعلمين لإنشاء ملاك تعليم متوسط والنقص القوي في معلمي مرحلة الروضة.

١٢ـ التأليف والنشر

ليس التأليف والنشر من العادات الشائعة بين أفراد الهيئة التعليمة. ثمة ٧٪ فقط قالوا إنهم نشروا كتابات ما. و«الناشرون» هؤلاء يأتون من التعليم الثانوي على وجه الخصوص، ومن موظفي هذا الملاك على وجه أخص (جدول رقم ١٥ أعلاه).

جدول رقم ١٥: المنشورات (مقالات، كتب، مكتبة مدرسية... إلخ).

	معلمون ابتدائيون			أساتذة ثانويون		
المنشورات	موظفون	متقاعدون	متقاعدون	موظفون	متقاعدون	المجموع
توجد	٥٩ ٣,٤٪	٨ ١,٧٪	٨ ١,٧٪	١٥٧ ١٩,١٪	٢٩ ٥,٦٪	٢٥٣ ٧,١٪
لا توجد	١٦٩١ ٩٦,٦٪	٤٦٦ ٩٨,٣٪	٤٦٦ ٩٨,٣٪	٦٦٤ ٨٠,٩٪	٤٨٩ ٩٤,٤٪	٣٣١٠ ٩٢,٩٪
المجموع	١٧٥٠	٤٧٤	٤٧٤	٨٢١	٥١٨	٣٠٠٣

(١) بلغ عدد المدارس الرسمية العاملة في لبنان عام ١٩٨٤ ـ ١٩٨٥: ١٢٣٥ مدرسة ابتدائية و١٤٧ مدرسة ثانوية. النسبة المئوية التي حددت لاختيار العينة هي ١٠٪ من مجموع المدارس الابتدائية و٤٠٪ من مجموع المدارس الثانوية. صنفت المدارس في كل محافظة بحسب حجمها واختيرت اسماء مدارس العينة بعد ذلك عشوائياً في كل فئة على حدة، وبحسب النسب المئوية المقررة وذلك باستثناء محافظة جبل لبنان حيث اختيرت مدارس العينة عشوائياً على أساس المحافظة ككل، دون أخذ حجم المدرسة بعين الاعتبار وذلك لعدم توافر المعطيات. ثم وضعت لائحة بست مدارس احتياطية في كل محافظة لتحل محل المدارس التي يتعذر استقصاؤها لسبب أو لآخر. وقد تمت هذه العمليات على الحاسوب.

(٢) يقتصر العرض هنا على المعلمين والاساتذة الموظفين بالملاك.

(٣) في نيسان ـ أيار ١٩٨٧، عندما أجري الاستقصاء، كان الدولار الواحد يساوي ١٢ ليرة، أي أن أدنى الرواتب (٣٠٠٠ ليرة) كان يعادل ٢٥٠ دولاراً أميركياً وأعلاها (١٤ ألفاً) كان يعادل ١١٧٠ دولاراً، أما الفئة المتوالية (٨ آلاف) فراتبها يساوي ٦٧٠ دولاراً.

تطور الفرص الدراسية

الطلاب، المعلمون والمدارس(*)

يستند العرض الوصفي الذي نجريه في هذا الفصل إلى احصاءات استخرجناها من عدد من المصادر المتفرقة. وقد أثبتنا الإعداد التي استقيناها أو احتسبناها في جداول مرتبة بحسب المرحلة ونوع التعليم والقطاع وغير ذلك من المتغيرات في الملحق. ويلاحظ عند النظر إلى هذه الجداول أن هناك نقصاً كبيراً في بعضها وهو أمر لم يكن ممكناً تفاديه رغم التنقيب الكبير الذي قمنا به بحثاً عن معلومات إضافية. وأكثر المعلومات تكاملاً هي المتعلقة بالتعليم الرسمي لمجموع التلاميذ دون الإناث. وهذه النتيجة يمكن توقعها إذا ما كنا على بيّنة من حقيقة علاقة الدولة بالقطاع الخاص، وعلى مكانة الدولة ومركزها في المجتمع اللبناني. فهي تترك الحرية للتعليم الخاص من جهة، ولا تجهد لتشديد رقابتها عليه أو حتى جمع المعلومات عنه بصورة منتظمة من جهة ثانية وهي غير مهتمة بالتخطيط التربوي لذلك نجد أن احصاءات التعليم الرسمي نفسها غير مفصلة أو منتظمة خلال العقود الماضية.

أما عرضنا فسيقتصر على حقب خمسية قدر الامكان، وعلى بعض المؤشرات المختارة. إلا أننا أثبتنا جميع المعلومات التي حصلنا عليها في الجداول المدرجة في الملحق إذا ما أراد القارىء التوسع في المؤشرات أو البحث عن تفاصيل إضافية ولسنوات أخرى غير الواردة في هذا الفصل.

أما حول نسب الالتحاق المدرسي (أو الاستيعاب) والرسوب والتسرب تحديداً،

(*) تطور التعليم في لبنان ١٩٥٠ ـ ١٩٨٧، عمان، منتدى الفكر العربي، ١٩٨٧، ص ٢٤٢ ـ ٣١٨ والملحق (تقرير غير منشور).
ملاحظة: جرى تحديث الأرقام في هذا المقال بعد إضافة المتوفّر من إحصاءات ما بعد عام ١٩٨٦ إلى الملحق.

فالاحصاءات الدورية لوزارة التربية لم تهتم بها مطلقاً. ولم نجد معلومات عامة عنها إلا بالنسبة للأعوام الأولى من السبعينات، لذلك أجلنا عرضها إلى نهاية الفصل، بالرجوع إلى الدراسات التي استندنا إليها.

أولاً: معدلات التسجيل

١ـ التلاميذ المسجلون في مرحلة الروضة

كان عدد الطلاب المسجلين في مرحلة الروضة في المدارس الرسمية والخاصة في لبنان /٣٤١٦٩/ تلميذاً وتمليذة عام ٥١/٥٠، وقد ارتفع هذا العدد إلى /١٣٧٧٤٤/ عام ٧١/٧٠ أي بزيادة ٤٠٣,١٪، ثم عاد وهبط ببطء خلال السبعينات حتى بلغ /١٠٨٧٣٠/ عام ٨٣/٨٢، أي بزيادة مقدارها ٣١،،٢٪ بالمقارنة مع بداية الخمسينات. وربما يعود هذا الهبوط إلى الاحداث الأمنية. أما نسبة تلاميذ الروضة إلى تلاميذ المرحلة الابتدائية فقد ارتفعت من ٢٣٪ عام ٥١/٥٠ إلى ٣١,٧٪ عام ٧١٪٧٠. واستقرت على هذا الحال الأخير خلال السبعينات وبداية الثمانينات[٢].

بالمقارنة بين لبنان وبعض البلدان الأخرى نجد أن نسبة التسجيل في مرحلة الروضة ما زالت متدنية في لبنان. ففي عام ١٩٨٠ بلغت نسبة تلاميذ الروضة إلى تلاميذ المرحلة الابتدائية ٥١,٧٪ في فرنسا و٤٧٪ في الاتحاد السوفياتي، و٤٠,٣٪ في إسرائيل[٣].

٢. التلاميذ المسجلون في المرحلة الابتدائية

لم يزد عدد التلاميذ في المرحلة الابتدائية بنفس المقدار الذي زاد فيه تلاميذ الروضة، فقد ارتفع من ١٠٠ عام ٥١/٥٠ إلى ٢٩٢,٦٪ في عام ٧١/٧٠ ثم هبط إلى ٢٣٠,١٪ عام ٨٣/٨٢. وإذا كانت الأحداث الأمنية تفسر الهبوط جزئياً، إلا أن فارق التطور بين المرحلتين يعود إلى الاشباع النسبي في المرحلة الابتدائية واقتراب الزيادة فيها من نسبة الزيادة السكانية، أو من التناقص السكاني، بسبب الهجرة. بينما تعود الزيادة في مرحلة الروضة إلى التغيّر السكاني من جهة وتزايد الطلب على التعليم من جهة أخرى[٤].

٣. الطلبة المسجلون في المرحلتين المتوسطة والثانوية

بلغ عدد الطلبة الذين كانوا مسجلين في هاتين المرحلتين /٢٥٨١٢/ تلميذاً وتلميذة عام ٥١/٥٠ أي أكثر من نصف عدد تلاميذ مرحلة الروضة بقليل. بعد عشرين عاماً (٧٠/ ٧١) وصل عددهم إلى /١٥٩٨٧١/ تلميذاً وتلميذة أي بزيادة مقدارها ٦١٩,٤٪، وهي أعلى من الزيادة التي حققتها مرحلة الروضة. ثم استمروا بالازدياد خلال السبعينات، وبخلاف

مرحلة الروضة، حتى بلغوا ٩٨٥,٨٪ عام ٨١/٨٠، ثم هبطوا بعد ذلك إلى ٨٩٨,٢٪ عام ٨٣/٨٢. في هذا العام كان عدد تلاميذ مرحلة الروضة /١٠٨٧٣٠/ تلميذاً وتلميذة وعدد طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية /٢٣١٨٣٩/. أي ضعف عدد تلاميذ الروضة. مما يعني أن الطلب الاجتماعي على هذا التعليم كان أقوى منه في مرحلة الروضة.

بالمقارنة مع دول أخرى نلاحظ أن طلاب الدرجة الثانية (متوسط + ثانوي + مهني + دور المعلمين) في لبنان عام ٨١/٨٠ شكلوا ٣٢,١٪ من مجموع طلاب لبنان. في هذا العام كانت نسبتهم في فرنسا ٤٦,٨٪، و٤٢,٩٪ في الاتحاد السوفياتي و٢٦,٩٪ في الولايات المتحدة الأميركية، و٢١,٩٪ في إسرائيل[٥].

٤. الطلبة المسجلون في التعليم العالي[٦]

عرف التعليم العالي نمواً هائلاً في لبنان منذ بداية الخمسينات حتى اليوم. فقد ازداد عدد طلابه ٢٧٢٢,٨٪ عام ٨٠/٧٩ من عام ٥١/٥٠، وتضاعف بمتوالية جبرية خلال الستينات والسبعينات (٣٥٤,٧٪ عام ٦٣/٦٢؛ ٦٣٧,٤٪ عام ٦٦/٦٥؛ ١٢٤٥,٩٪ عام ٧٠/٦٩). ثم هبط إلى ٢٣٣٧,٧٪ عام ٨٣/٨٢. وعاد عام ٩٢/١٩٩١ إلى السقف الذي وصل إليه عام ٨٠/٧٩.

يظهر هذا الازدياد الهائل أيضاً من خلال مؤشرين اخرين. فقد شكل الطلاب الجامعيون ٢,٤ بالالف عام ٥١/٥٠، وما لبثوا أن أصبحوا ١٧,٢ في بداية السبعينات و٣٤,٥ في عام ٨٠/٧٩، وهي نسبة عالية جداً بالمقارنة مع الدول المتقدمة. فقد بلغ عدد الطلاب لكل ألف من السكان ٢٠ في فرنسا عام ١٩٨٠، و١٩,٧ في الاتحاد السوفياتي و٥٣,١ في الولايات المتحدة الأميركية و٢٥,١ في إسرائيل. بحيث لا تضاهيه إلا الولايات المتحدة[٧] مؤخراً (عام ٩٢/٩١) زاد المعدّل في فرنسا (٣٠,٢٦) عن لبنان (٢٨,٥)، بعد «جمهرة» الجامعة الفرنسية، وضبط الامتحانات الثانوية في لبنان.

أما من حيث نسبة الطلاب الجامعيين إلى مجموع الطلاب في لبنان فقد ارتفعت من ١,٥٪ عام ٥١/٥٠ إلى ٩,٨٪ في عام ٨٠/٧٩. وهي نسبة قريبة جداً مما نجده لنفس العام في فرنسا (١٠,١٪) و«الاتحاد السوفياتي» سابقاً (١١,١٪) وإسرائيل (١٠,٧٪) وأقل مما نجده في الولايات المتحدة الأميركية (٢٢,٣٪).

إلا أن الفارق بين لبنان وهذه البلدان يكمن في توزيع هؤلاء الطلاب على الاختصاصات الأدبية ـ الفنية، والحقوقية ـ الاجتماعية ـ الادارية والعلمية ـ البحتة والتطبيقية. من أصل كل عشرة طلاب جامعيين في لبنان ثمة ٣,٥ في الآداب والفنون و٤,٥ في

الحقوق والعلوم السياسية والإدارية والاجتماعية، وطالبان فقط في العلوم. بينما ينقلب الأمر تماماً في البلدان التي نقارنها بلبنان: ٣ـ ٢,٥ـ ٤,٥ في فرنسا، ٣ـ ١ـ ٦ في «الاتحاد السوفياتي» سابقاً و ٤ـ ٢ـ ٤ في إسرائيل، عام ١٩٨٠[٨].

٥. الطلبة المسجلون في التعليم المهني والتقني[٩]

عرف التعليم المهني والتقني بدوره تطوراً بارزاً، ولا سيما في السبعينات. والملفت للنظر أن هذا النوع من التعليم لم يتحول معدل نموه إلى الهبوط بعد عام ١٩٨٠، فقد وصل إلى هذا العام مع زيادة مقدارها ١١٩٧,١٪ عام ٨١/٨٠ وتابع ارتفاعه عام ٨٣/٨٢ إلى ١٥٢٤,١٪ بالمقارنة مع عام ٥١/٥٠. وما زال يرتفع إلى اليوم بخلاف بقية أنواع التعليم ومراحله (أنظر الرسم البياني رقم ٢).

وبالنسبة إلى مكانة هذا التعليم من التعليم الثانوي عموماً (أو الدرجة الثانية التي تضم إليه المرحلتين المتوسطة والثانوية من التعليم العام ودور المعلمين والمعلمات)، فإنه شهد تطوراً محدوداً، إذ ارتفع من ٩,٢٪ عام ٥١/٥٠ إلى ١٤,٦٪ عام ٨٣/٨٢. وبالمقارنة مع دول أخرى نجد أن هذه النسبة بلغت عام ١٩٨٠ في فرنسا ٢٢٪، وفي الاتحاد السوفياتي ١٣,٦٪، وفي إسرائيل ٤١,٢٪[١٠]. والجدير بالذكر أن أرقام التعليم المهني والتقني في لبنان تشمل التعليم النظامي في القطاعين الخاص والرسمي، والتعليم غير النظامي في القطاع الخاص الذي يتمثل في الدورات السريعة والطويلة والبرامج غير الرسمية التي يعطى الطلاب في نهايتها افادات دون أن يتقدموا للامتحانات الرسمية.

من جهة أخرى نلاحظ أن طلاب المستوى الفني في التعليم المهني الرسمي كانوا لا يشكلون سوى ١٤,٣٪ من طلاب هذا التعليم عام ٦١/٦٠، إلا أنهم ما لبثوا أن تقدموا بخطى واسعة خلال الفترة اللاحقة حتى شكلوا ٩٣,١٪ عام ٨٦/٨٥. بل يمكن القول إن المستوى المهني (تكميلية مهنية وما دون) إلى زوال خلال سنوات قليلة في لبنان.

ونشهد اتجاهاً موازياً في القطاع الخاص نحو التعليم النظامي إذ ارتفعت نسبة طلاب هذا الأخير من ١٨,٩٪ عام ٧٥/٧٤ إلى ٤٣,٨٪ عام ٨١/٨٠ إلى ٤٧,١٪ عام ٨٣/٨٢، مما يشير إلى انتظام وارتفاع مستوى التعليم المهني والتقني في لبنان.

٦ـ الطلبة المسجلون في دور المعلمين والمعلمات

أولى الأرقام المتوافرة عن اعداد المعلمين الابتدائيين تعود إلى عام ٥٥/٥٤ فقط. انطلاقاً من هذا العام نلاحظ أن طلاب دور المعلمين والمعلمات الابتدائية تزايدوا بصورة

ملفتة للنظر حتى وصلوا إلى ١٦٥٥٪ عام ٧١/٧٠، ثم راحوا يقلون تدريجياً حتى وصلوا إلى ٢٢٨,٨٪ عام ٨٣/٨٢، إلى أن اضمحل عددهم تماماً منذ عام ٨٥/٨٤ عندما اقفلت دور المعلمين والمعلمات.[١١] وها هي (١٩٩٣) تفتح من جديد مع زيادة اثنتي عشرة داراً جديدة ليرتفع العدد إلى ٣٢ داراً تستقبل ٢١٠٠ معلم، حسبما صرحت مصادر وزارة التربية.

٧ـ خلاصة حول المراحل وأنواع التعليم

بالنظر إلى الرسم البياني رقم ١ـ نلاحظ أن تلاميذ مرحلتي الروضة والتعليم الابتدائي ما زالوا يشكلون أكثر من نصف طلاب لبنان، علماً بأن حصتهم انخفضت من ٨٥,٣٪ إلى ٥٦,٦٪. أما طلاب الدرجة الثانية (متوسط + ثانوي + دور المعلمين + مهني) فهم يشكلون اليوم ثلث طلاب لبنان (٣٤,٢٪)، وقد حقق التعليم العالي مكانة مرموقة في مطلع الثمانينات.

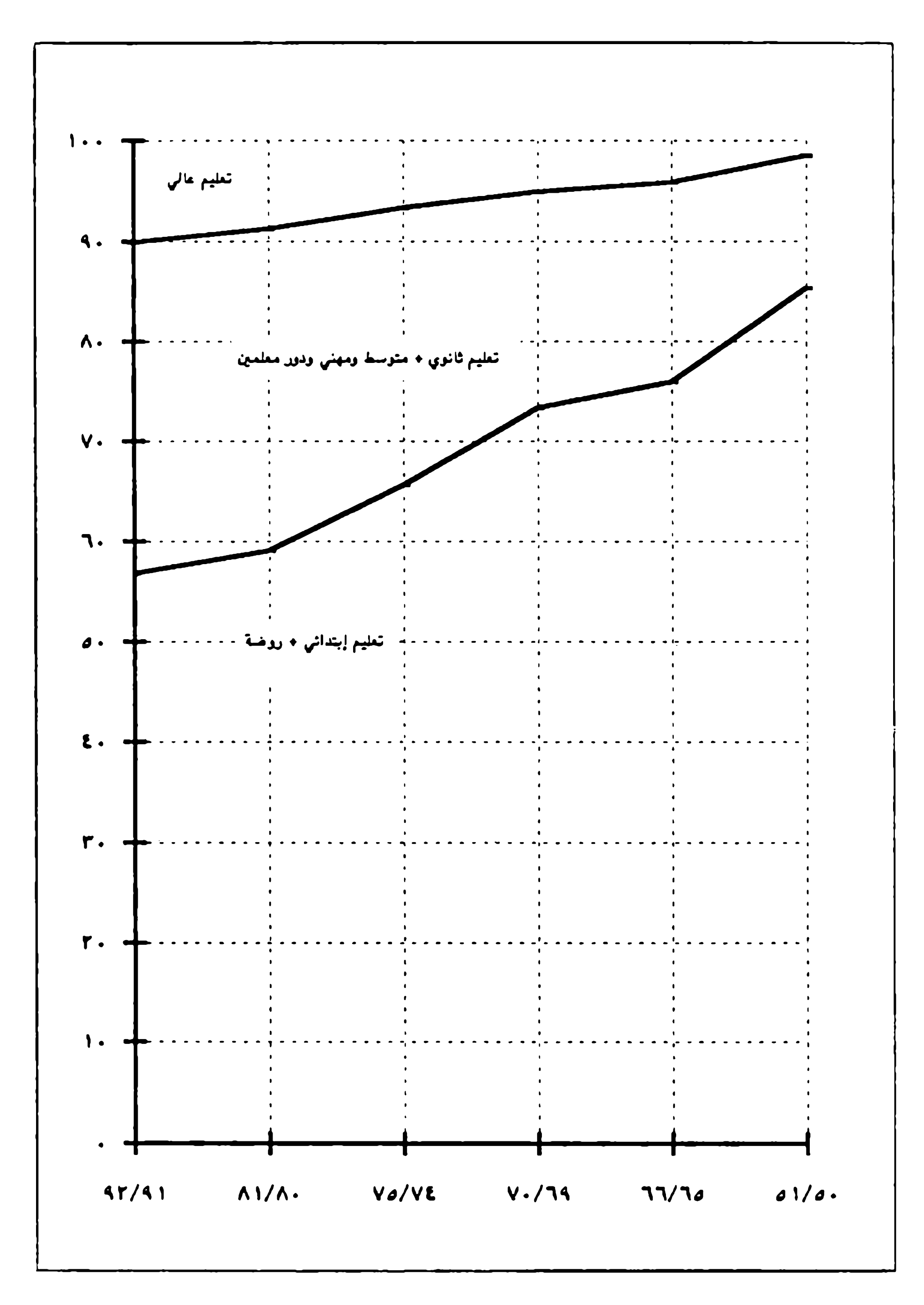
وبالنظر إلى الرسم البياني رقم ـ ٢، نلاحظ أن المرحلة الابتدائية هي أكثر المراحل استقراراً في نموها، ويعود ذلك إلى الاشباع الذي اصابها، بنتيجة الزيادة السكانية والطلب على التعليم على السواء. وإن أكثر المراحل نمواً وتحقيقاً لزيادة في طلابها خلال العقود الثلاثة الماضية هي مرحلة التعليم العالي. أما دور المعلمين فهي الوحيدة التي عادت من حيث بدأت (إلى الصفر). والتعليم المهني والتقني هو الوحيد الذي ما زال يزيد من طلابه باستمرار رغم الهبوط الذي تعرضت له بقية المراحل والأنواع بسبب الأحداث الأمنية والهجرة.

٨ ـ تعليم الاناث[١٢]

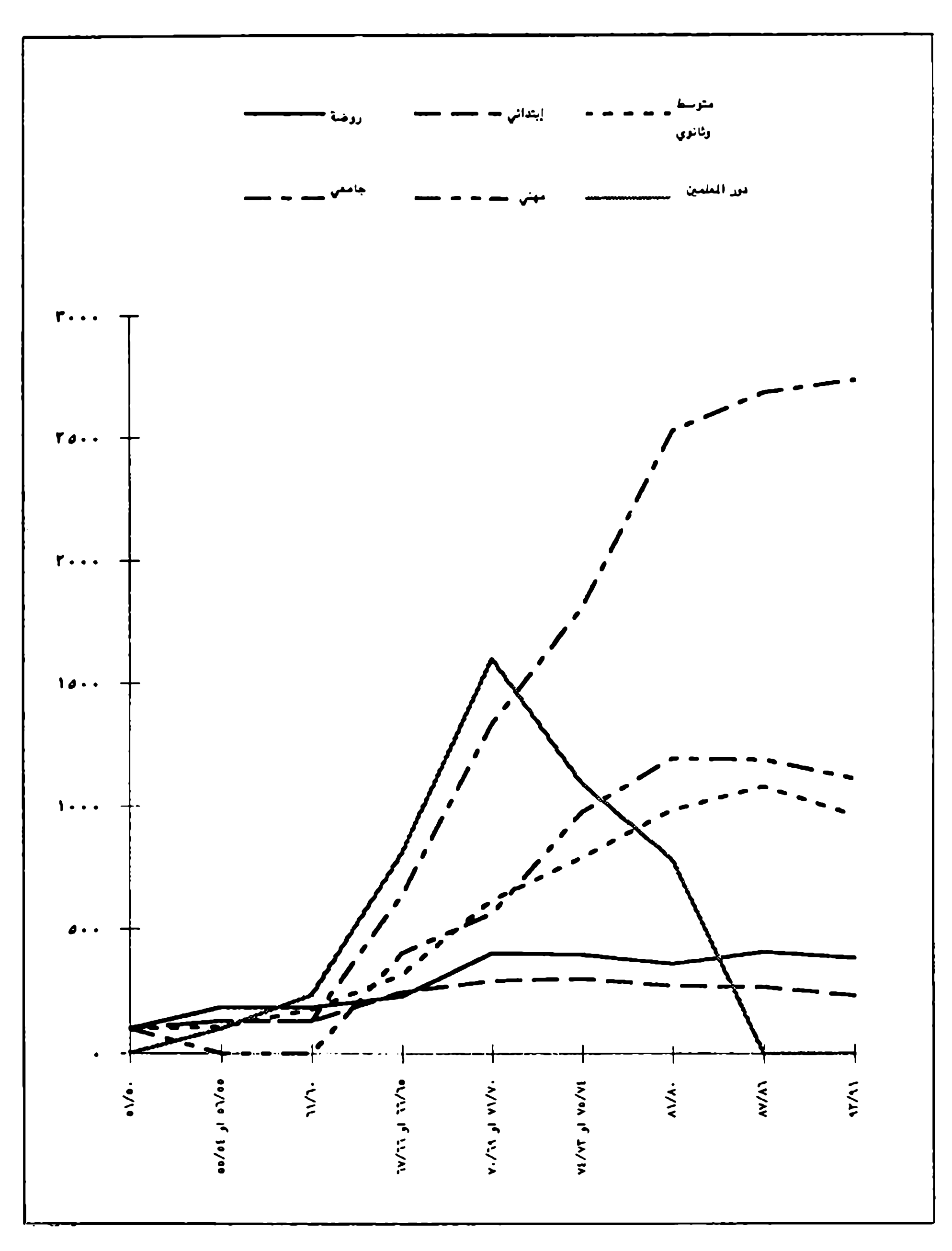
تحتل الاناث مكانة مرموقة في التعليم في لبنان. فقد كانت نسبتهن ٤٠٪ في المرحلة الابتدائية في منتصف الخمسينات، ثم ارتفعت إلى ٥٢,٢٪ عام ٧٤/٧٣ ثم هبطت إلى ٤٧,٩٪ عام ٨٣/٨٢.

أما في المرحلتين المتوسطة والثانوية فقد ارتفعت إلى ٥١,٨٪ عام ٨٣/٨٢. مما يعني أن الالتحاق المدرسي عندهن أعلى مما عند الذكور في هاتين المرحلتين.

أما في الجامعة فلم تكن نسبتهن تتعدى ٩,٢٪ عام ٥١/٥٠، إلاّ أنها قفزت بسرعة ابتداء من السبعينات، مصاحبة بذلك قفزات التعليم العالي عموماً، بل وربما مساهمة في هذه القفزات، فوصلت إلى ٢٥٪ عام ٧٤/٧٣ وإلى ٣٧,٧٪ عام ٨٣/٨٢ أما في الجامعة اللبنانية تحديداً فقد تجاوزت الاناث هذه النسبة إلى ٤٧٪ في الثمانينات. علماً بأن بعض الجامعات الخاصة استقبلت اناثاً أكثر من الذكور بسبب الاختصاصات التي تقدمها: كلية بيروت الجامعية (٥٢,٣٪).



رسم بياني رقم (١): معدل تطور الطلاب المسجلين بحسب درجة التعليم.



رسم بياني رقم (٢): معدل تطور الطلاب المسجلين بحسب المرحلة ونوع التعليم.

أنظر جدول ١ - ١ (ص ١٧٣)

عام ٩٢/١٩٩١ وصلت نسبة الاناث في كل من المراحل الابتدائية والثانوية والجامعية إلى ٥٠٪ (القطاعان الخاص والرسمي معاً). وبذلك تحقق تكافؤ الفرص الدراسية بين الجنسين في لبنان وإن اختلفت الاوزان قليلاً بحسب المحافظة.

٩ـ التعليم في القطاع الرسمي، بالمقارنة مع القطاع الخاص(١٣)

يتقاسم القطاعان الخاص والرسمي مهمة التعليم في لبنان، في جميع مراحله وأنواعه. وحصة التعليم الخاص هي أكبر من حصة التعليم الرسمي في مختلف المراحل والأنواع. والفارق كان يتسع بين القطاعين خلال السنوات الماضية.

أدنى حصة للتعليم الرسمي هي في مرحلة الروضة، حيث انخفضت من ٣١,٣٪ عام ٥١/٥٠ إلى ١٥,٨٪ عام ٨٣/٨٢ و١٦,٨٪ عام ٩٢/٩١. وأعلى حصة هي للتعليم المتوسط والثانوي، حيث تجاوزت النصف في السبعينات (٥٩٪)، ثم عادت وتراجعت إلى أقل منه بقليل عام ٨٣/٨٢ (٤٨٪). وهبطت حصة التعليم الرسمي عام ٩٢/٩١ إلى ٤٣,٥٪ في المرحلة المتوسطة وإلى ٣٨,٥٪ في المرحلة الثانوية.

في التعليم العام انخفضت حصة القطاع الرسمي من ٤٤,٨٪ عام ٧٣/٧٢ إلى ٣٦,٨٪ عام ٨٣/٨٢. ويمكن القول إن القطاع الخاص يستحوذ اليوم على ٧٠٪ تقريباً من الطلاب مقابل ٣٠٪ للقطاع الرسمي. وفي التعليم العالي استقبلت الجامعة اللبنانية في النصف الثاني من السبعينات ما بين ٤١ و ٤٩٪ من الطلاب، وبعد بعض التراجع في بداية الثمانينات تعود الجامعة اللبنانية لتستقبل ٤٥٪ من طلاب التعليم العالي في لبنان في التسعينات. أما في التعليم المهني والتقني فالقطاع الرسمي يستقبل خمس الطلاب فقط، إذا وضعنا التعليم النظامي وغير النظامي في سلة واحدة.

١٠ـ التعليم في المناطق(١٤)

على أثر الأحداث الأمنية وإعادة توزيع السكان تغيّرت مكاييل الميزان جزئياً لصالح الجنوب والبقاع وعلى حساب بيروت وجبل لبنان. في العام ٨٢. ٨٣ أصبح الميزان على النحو التالي: بيروت ١٦,٧٪، جبل لبنان ٣٢,٣٪، الشمال ١٩,٣٪، الجنوب ١٧,١٪، البقاع ١٤,٥٪. وبعد عشر سنوات (٩٢/٩١) ظل الوضع على حاله تقريباً: محافظة جبل لبنان تستقطب طلاباً بمقدار محافظتي الجنوب والبقاع معاً. بل أن بيروت انخفضت حصتها (١٣,٦٪) ما دون البقاع (١٤,٦٪).

أما إذا نظرنا إلى توزيع التلاميذ بالنسبة لكل قطاع على حدة فنجد أن الصورة تتغير

بصورة جوهرية. فالمدارس الخاصة متمركزة في بيروت وجبل لبنان (حوالى ٧٠٪ في السبعينات) والقطاع الرسمي منتشر في المحافظات الثلاث الباقية (حوالى ٦٥٪ في السبعينات).

التعليم المهني والتقني له ميزان أكثر ميلاً نحو العاصمة (٦٤,٤٪ من طلابه عام ٧٤-٧٥، ٣٠,٢٪ عام ٨٢/٨٣) وفي جبل لبنان (١٤,١٪ عام ٧٤/٧٥ و٤٦,٨٪ عام ٨٢/٨٣). إلا أن القطاع الرسمي فيه ليس له أي مدرسة داخل محافظة بيروت، نصف تلاميذه في جبل لبنان (ضواحي بيروت على الأخص) والنصف الاخر في المحافظات الثلاث الباقية (٢٢,٣٪ في الشمال، ١٩,٥٪ في الجنوب، ١٠,٣٪ في البقاع، عام ٨٢/٨٣).

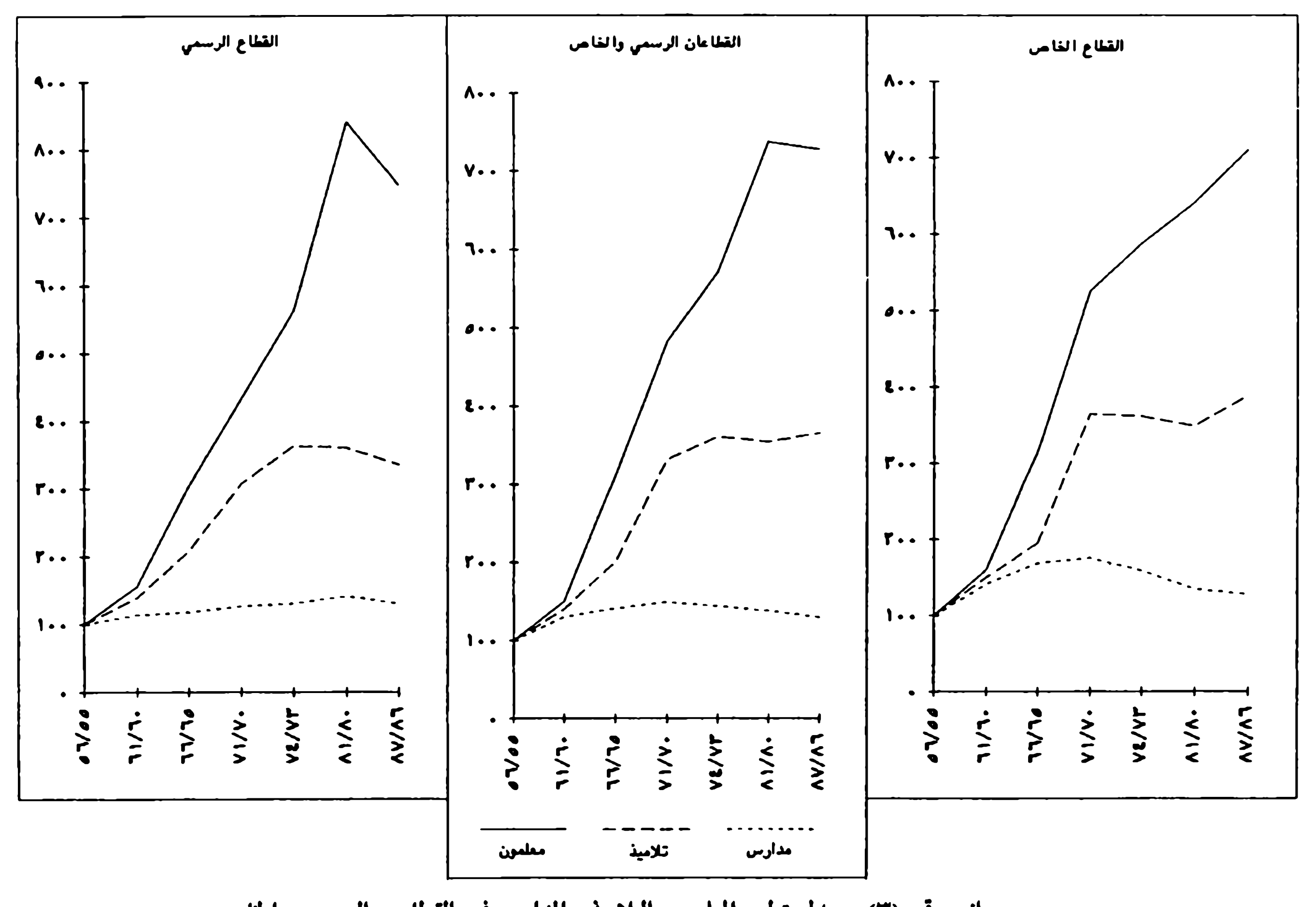
١١- المعلمون[١٥]

ارتفع عدد المعلمين أكثر مما ارتفع عدد التلاميذ خلال العقود الماضية. فبينما ازداد عدد التلاميذ ٣٦٢,٧٪ خلال أقل من عقدين (٥٥/٥٦ - ٧٣/٧٤) قفز عدد المعلمين إلى ٥٧١٪ في الفترة نفسها، وبعد العام ٧٣ - ٧٤ أخذت زيادة التلاميذ بالهبوط فأصبحت ٣٥٤,٥٪ عام ٨٠/٨١ و٣٠٨,٩ عام ٨٢/٨٣، بينما ظل عدد المعلمين مستمراً في صعوده إلى ٧٣٧,٢٪ عام ٨٠/٨١ و٦٧٧,٧٪ عام ٨٢/٨٣.

هذا التفاوت في النمو بين التلاميذ والمعلمين شهده القطاعان الرسمي والخاص على السواء (انظر الرسم البياني رقم ٣)، إلا أنه كان أقوى في التعليم الرسمي حيث بلغ ٣٢١,٦٪ - ٧٥٧,٥٪ فيه مقابل ٣٢٢,٣٪ - ٦٠٤,٤٪ في القطاع الخاص. لذلك هبط معدل تلاميذ/ معلم إلى ٩,٦ في القطاع الرسمي عام ٨٢/٨٣ مقابل ١٩,٠ في القطاع الخاص وإلى ٨,٢ و١٦,٩ عام ٩١/٩٢. وهو فارق كبير ولا شك يجعل القطاع الرسمي في وضع لا يحسد عليه في ظروف لا تدل فيه أية مؤشرات على أن زيادة المعلمين تسهم في ارتفاع مستوى التعليم في القطاع الرسمي، وعلى العكس من ذلك، هناك عدة إشارات تدل التدهور والهدر.

١٢- المدارس[١٦]

زاد عدد المدارس بشكل طفيف جداً خلال عقدين ونصف (١١٩,٨٪) رغم أن عدد التلاميذ زاد ثلاث مرات وعدد المعلمين زاد أكثر من سبعة أضعاف، مما يعني أن المدارس كانت منتشرة بشكل واسع منذ البداية، إنما توسعت وزاد استيعابها مع الزمن وارتفع الطلب على التعليم.



رسم بياني رقم (٣): معدل تطور المعلمين والتلاميذ والمدارس في القطاعين الرسمي والخاص.

أنظر جدول ٢ ـ ١٢، ٢ ـ ١٣ و٢ ـ ١٤ (ص ١٨٦، ١٨٧، ١٨٨)

والجدير بالذكر أن عدد المدارس هبط بدوره بعد منتصف السبعينات، مع هبوط عدد التلاميذ، بسبب الأحداث الأمنية. وقد ابتدأ هذا الهبوط في التعليم الرسمي قبل التعليم الخاص (انظر الرسم البياني رقم ٣).

عام ٩٢/٩١؛ بلغ عدد المدارس العاملة ٢٢٩٩ مدرسة حسب معلومات المركز التربوي للبحوث والإنماء، منها ١٢٦٢ مدرسة رسمية، و٣٦٤ مدرسة مجانية و٦٧٣ مدرسة خاصة.

من جهة ثانية يلاحظ أن معدل تلاميذ/مدرسة ظل في التعليم الرسمي أدنى منه في التعليم الخاص، بمعدل النصف تقريباً (١٨٧,٢ تلميذا/مدرسة في القطاع الرسمي، مقابل ٤٧١,١ تلميذا/ مدرسة في القطاع الخاص عام ٩٢/٩١). ويعود هذا الفارق إلى انتشار المدارس الرسمية في المناطق الطرفية (الريفية) حيث تكون المدارس أصغر حجماً، وإلى تمركز المدارس الخاصة في التجمعات السكنية الكثيفة بحثاً عن العائدات العالية.

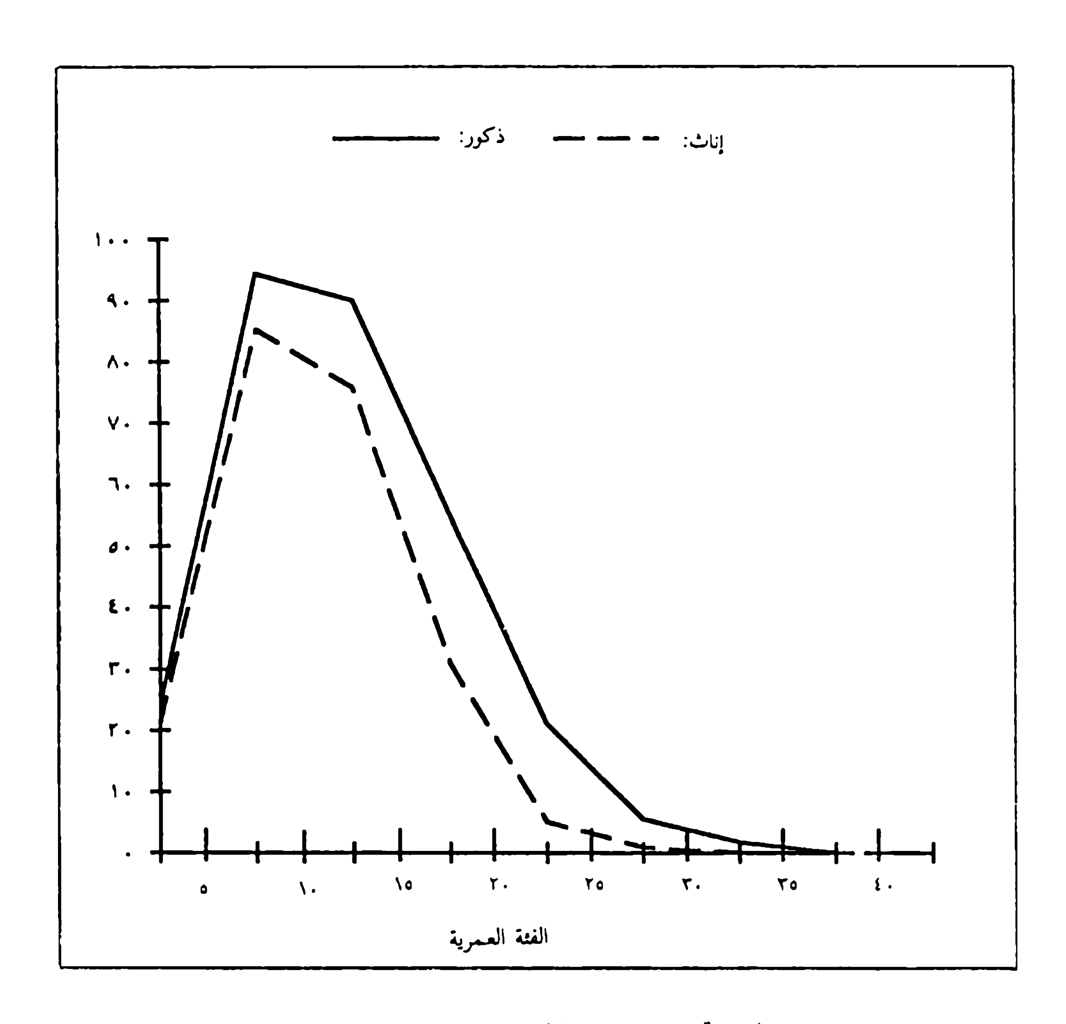
ثانياً: الالتحاق المدرسي

دلت دراسة القوى العاملة، عن العام ١٩٧٠، ان نسبة الالتحاق المدرسي كانت مرتفعة، إذ وصلت إلى حوالى ٩٥٪ لدى الأطفال من عمر تسع سنوات (أنظر الرسم البياني رقم ٤).

أما دراسة ج .أنطون وخ .أبو رجيلي عن العام الدراسي ١٩٧٢. ١٩٧٣، وهي أهم دراسة وطنية عن الفرص الدراسية عرفها القطاع التربوي حتى تاريخه، فقد أكدت هذه الوجهة (ارتفاع معدلات الانتساب المدرسي) وتوصلت إلى نسب أعلى مما ذكرته دراسة القوى العاملة: ٩٣٪ لدى الأطفال من سن ٦ـ ٧ و ١٠ـ ١١، و٩٨٪ و٩٩٪ لدى الذكور من سن ٧ـ ٨ و ٨ـ ٩، تباعاً (انظر الجدول رقم ١٦).

وتوحي تقديرات إحدى النشرات الاحصائية الخاصة، عام ١٩٨٥، أن معدلات الالتحاق المدرسي قد هبطت إلى ٨٩٪[١٧]. إلا أن التقديرات التي توصلت إليها دراسة أخرى عام ١٩٨٦ تشير إلى ثبات، بل إلى ارتفاع معدلات الالتحاق، حيث سجلت نسبة ٩٦ـ ٩٨٪ لمن هم في عمر ٥ و٦ و٧ و٨ سنوات، و٩٥٪ إلى ٩٢٪ لمن هم في عمر ١٠ و١١ و١٢ سنة[١٨].

هذا المشهد التعليمي القوي يعود فيظهر عثرتين ملفتتين للنظر: ارتفاع نسب التأخر والتسرب، وعدم هبوط نسبة الأمية بصورة مرضية.



رسم بياني رقم (٤): نسبة الالتحاق المدرسي العام (١٩٧٠).

المصدر: القوى العاملة ١٩٧٠، المجلد الأول، ص ١٠١.

معدلات الالتحاق المدرسي ٧٢ ـ ٧٣ حسب العمر سنة سنة.

العمر	صبيان	بنات	مجموع المعدل
٠ـ١	—	—	—
١ـ٢	٠,١٤	٠,١٩	٠,١٦
٢ـ٣	٢,٨٣	٣,٢٥	٣,٠٤
٣ـ٤	٣٣,٥٠	٣٢,٦٥	٣٣,٠٨
٤ـ٥	٦٨,٥٦	٦٤,٦٥	٦٦,٦٣
٥ـ٦	٧١,٢٩	٧٠,١٤	٧٠,٧٢
٦ـ٧	٨٢,٧٦	٨٣,٠٠	٨٢,٨٨
٧ـ٨	٩٨,٠٧	٨٩,٣٤	٩٣,٧٥
٨ـ٩	٩٩,١٢	٩٤,٥٧	٩٦,٨٧
٩ـ١٠	٩٦,٤٣	٩٧,٣٠	٩٦,٨٦
١٠ـ١١	٩٦,١٠	٩٤,٨٠	٩٥,٤٥
١١ـ١٢	٩٢,٦٦	٨٣,٠٥	٨٧,٩٠
١٢ـ١٣	٩١,٤٤	٧٧,٩٤	٨٤,٧٦
١٣ـ١٤	٨٨,٨٣	٦٩,٢٨	٧٩,١٦
١٤ـ١٥	٨٢,٨٣	٦١,٨٣	٧٢,٤٤
١٥ـ١٦	٧٧,٨٥	٥٩,٢٥	٦٨,٦٦
١٦ـ١٧	٦٦,٥٧	٤٨,٨٦	٥٧,٨٠
١٧ـ١٨	٥٨,٨١	٣٥,٧٩	٤٧,٤٢
١٨ـ١٩	٣٩,٩٤	١٨,٦٨	٢٩,٥١
١٩ـ٢٠	٢٣,٥٠	١٥,٥٢	١٩,٥٥
٢٠ـ٢١	١٤,٦٦	٧,٣٢	١٠,٨٩
٢١ـ٢٢	٧,٥٣	١,٧٧	٤,٦٨
٢٢ـ٢٣	١,٨١	١,٢٥	١,٥٣
٢٣ـ٢٤	٠,٩٩	١,٩٨	١,٤٨
٢٤ـ٢٥	٠,٧٣	—	٠,٣٧

المصدر: أنطون، جوزف وأبو رجيلي، خليل، **عائدات النظام التربوي في لبنان للسنة الدراسية ١٩٧٢ ـ ١٩٧٣** بيروت المركز التربوي للبحوث والإنماء، ١٩٧٥، ص ٨٦.

بالنسبة للتأخر أظهرت دراسة أنطون وأبو رجيلي أن الذين كانوا في الصف المقابل لعمرهم لم يتجاوزوا ثلث التلاميذ عام ٧٣/٧٢، وان نسبة من هم في العمر المقرر هبطت من النصف في الصف الأول ابتدائي إلى أقل من الربع في الصف الخامس ابتدائي[١٩].

وبالنسبة للتسرب أشارت الدراسة نفسها إلى أنه من أصل كل ألف تلميذ يلتحقون بالصف الأول الإبتدائي، يتسرب ٣٤٠ تلميذاً حتى نهاية المرحلة الابتدائية، و٤٨٧ قبل السنة الأولى الثانوية، ويصل إلى السنة الثالثة الثانوية ١٩٠ تلميذاً فقط. هذه النسب هي تقديرات احتسبت على أساس فوج فرضي. لكنها ليست بعيدة عن معلوماتنا عن فوج فعلي: فمن أصل ٥٠٠ تلميذ دخلوا المدرسة الابتدائية في مدينة صيدا في الخمسينات، ثمة ٢٩,٣٪ تركوا قبل السنة الأولى المتوسطة، و٥١,١٪ تركوا حتى نهاية المرحلة المتوسطة وقبل بداية المرحلة الثانوية، و٧١,٣٪ تركوا حتى نهاية المرحلة الثانوية، وتابع الجامعة ٢٨,٧٪ من الفوج الأصلي[٢٠].

واقع الحال أننا لا نملك اليوم أية معلومات على المستوى الوطني حول الالتحاق والتأخر والتسرب. ويصدق الحال على الأمية. فهي كانت بمعدّل ٣١٪ من السكان ممن هم في عمر عشر سنين وأكثر (٢١٪ من الذكور و٤٢٪ من الاناث) عام ١٩٧٠. من المرجح أن هذه النسب انخفضت. هذا ما يستدل من نتائج دراسة أجريت في بيروت الكبرى حيث بلغت نسبة الأمية ١٥٪ من السكان، (١١٪ من الذكور و١٩٪ من الاناث) وهي انخفضت إلى ما دون ذلك في بعض البلدات[٢١]. وبما أن المنطقة المذكورة تضم الفئات الأكثر تعليماً في لبنان فإنه يمكن الافتراض بأن معدل الأمية في لبنان هو أعلى من ١٥٪، وقد يصل إلى ٢٠٪. وبالتالي تكون الأمية قد انخفضت في لبنان خلال الخمس عشرة سنة الماضية، لكنها لم تنخفض بالقدر اللازم المتوقع في بلد ينتشر فيه التعليم بالقدر الذي رأينا. والسبب طبعاً هو نشوء أحياء بؤس جديدة في لبنان (المهجرون، سكان خطوط التماس) بسبب الحرب، الأمر الذي منع تحقيق الالتحاق المدرسي الكامل وتجفيف منابع الأمية.

(١) انظر الجدول (٢ - ٥) في الملحق.

(٢) UNESCO, *Statistical yearbook*, 1983.

(٣) انظر جدول (٢ - ٥) في الملحق.

(٤) UNESCO, *Statistical yearbook*, 1983.

(٥) انظر جدول (٣- ١) في الملحق.

(٦) UNESCO, *Statistical yearbook*, 1983 and 1984.

(٧) المراجع نفسها.

(٨) انظر الجدولين (١ - ١) و(٤) في المحلق.

(٩) UNESCO, *Statistical yearbook*, 1983.

(١٠) انظر جدول (١- ١) في الملحق.

(١١) انظر الجداول (٢ - ٦) و (٢ - ٨) و (٣ - ٢) و (٣ - ٣) في الملحق.

(١٢) انظر الجداول (١ - ٢) و (٢ - ٧) و (٣ - ١)، في الملحق.

(١٣) انظر الجداول (٢ - ٩)، (٢ - ١٠)، (٢ - ١١)، في الملحق.

(١٤) انظر الجداول (٢ - ١٢) و (٢ - ١٣) و (٢ - ١٤) في الملحق.

(١٥) انظر الجداول (٢ - ١٢) و (٢ - ١٣) و (٢ - ١٤) في الملحق.

(١٦) *Ecochiffres*, 1985, p. 190.

(١٧) *Population et conditions de vie dans la région métropolitaine de Beyrouth*, Mass Institute, 1986, p. 46.

(١٨) انطون، ج وأبو رجيلي، خ.: **المرجع المذكور**، ص ١٠٠.

(١٩) الامين، عدنان: **التعليم والتفاوت الاجتماعي في صيدا**، صيدا: المركز الثقافي للتعليم والدراسات الجامعية، ١٩٨١، ص ٣٢٩.

(٢٠) *Population et conditions*..., op. cit.

ملحـق

إحصاءات مختارة عن التعليم

١٩٥٠/١٩٥١ ـ ١٩٩١/١٩٩٢

جدول ١ ـ ١ : التلاميذ و الطلاب المسجلون بحسب المرحلة ونوع التعليم .

	روضة إبتدائي	متوسط ثانوي	مهني	جامعي	دور المعلمين	المجموع	معدل التطور	مجموع (٢)(٣)(٥)	٪ (٣) إلى (٨)
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩
٥٠_٥١	١٨٢٨٤٧	٢٥٨١٢	٢٦٠٧	٣١٢٥	صفر	٢١٤٣٩١	١٠٠	٢٨٤١٩	٩,٢
٥١_٥٢									
٥٢_٥٣									
٥٣_٥٤			٣٥٧١						
٥٤_٥٥	٢١٨١١٥	٢٥٨٨٣		٤١٠٠	٢٠٥				
٥٥_٥٦	١٩٣٥٩١	٢٧٤٠٥			٢١٢				
٥٦_٥٧	٢٠٨٤٩٠	٣٠٠٦٢							
٥٧_٥٨	٢١١٤٧٧	٣١١٨٠							
٥٨_٥٩	٢١٧٧٠٦	٣٣١٤٤							
٥٩_٦٠	٢٣٥٣٤٠	٤١٣٦٤							
٦٠_٦١	٢٦٥١٩١	٤٥٤٥٧			٤٩٥				
٦١_٦٢	٢٧٨٧٨٣	٤٩٧٧٠							
٦٢_٦٣	٢٩١٧٠٠	٥٣٥١٩		١١٠٨٤	٧٦٩				
٦٣_٦٤	٣١٠٦٠١	٦٠٦٣٨		١٥٦٠٣	١١٩٤				
٦٤_٦٥	٣٤١٥١٣	٧٢٢٥٢		١٥٥٤٦	١٥٥٤				
٦٥_٦٦	٣٦٠٤٣٧	٨٢٠٧٣	١٠٤٩٢	١٩٩١٩	١٧١٤	٤٧٤٦٣٥	٢٢١,٤	٩٤٢٧٩	١١,١
٦٦_٦٧	٤٤٣٨٥٨	٩٦٤٨١	١٢٠٣٧	٢٣٤٠٥	١٩٣٦	٥٧٧٧١٧	٢٦٩,٥	١١٠٤٥٤	١٠,٩
٦٧_٦٨	٤٩٣١١٦	١٠٩٧٦٧		٣٠٨١٧	٢١٨٥				
٦٨_٦٩	٥٢٨٤٨٨	١٣٠٢١٠	٢١٠٣	٣٥٤٠٢	٢٦٦٦	٦٩٨٨٦٩	٣٢٦,٠	١٣٤٩٧٩	١,٥
٦٩_٧٠	٥٥٦١٤٩	١٤٥٧١٠	١٤٦٨٠	٣٨٩٣٤	٢٩٦٧	٧٥٨٤٤٠	٣٥٣,٨	١٦٣٣٥٧	٩,٠
٧٠_٧١	٥٧٢٨١٠	١٥٩٨٧١		٤١٧١١	٣٣٩٣				
٧١_٧٢		٧٣٩٩٥			٣٧٢٩				
٧٢_٧٣	٤٩٧٧٢٣	١٦٧٥٧٨		٥٠٨٠٣	٣٢٣٣				
٧٣_٧٤	٥٨٤٧٧٩	٢١٦٧٢٩		٤٩٩٩٧	٢٧٤٢				
٧٤_٧٥	٥٥٢٢٩٤	٢٠٤٦٨٩	٢٥٤٥١	٥٦٥٩٣	٢٣٢٣	٨٤١٣٥٠	٣٩٢,٤	٢٣٢٤٦٣	١٠,٩
٧٥_٧٦									
٧٦_٧٧									
٧٧_٧٨	٤٩٨٠٩٢	٢٣٢٢٥٥	٢٦٢٥٧	٧٨٦٢٨	٤٧٢	٨٣٥٧٠٤	٣٨٩,٨	٢٥٨٩٨٤	١٠,١
٧٨_٧٩			٢٧٣٠٣						
٧٩_٨٠	٥١٣٧٨٢	٢٣٨٧٧٣	٢٨٢٩٨	٨٥٠٨٧	١٦٦٢	٨٦٧٦٠٢	٤٠٤,٧	٢٦٨٧٣٣	١٠,٥
٨٠_٨١	٥٢٨٩٣٢	٢٥٤٤٤٤	٣١٢٠٨	٧٩٠٧٣	١٦٦٣	٨٩٥٣٢٠	٤١٧,٦	٢٨٧٣١٥	١٠,٩
٨١_٨٢	٥١٩٤٠٨	٢٥٠٠٢٨	٣٩٠٤٥	٧٠٣١٤	١٩٧٨	٨٨٠٧٧٣	٤١٠,٨	٢٩١٠٥١	١٣,٤
٨٢_٨٣	٤٥٠٨٥٤	٢٣١٨٣٩	٣٩٧٣٢	٧٣٠٥٢	١٢٨٩	٧٩٦٧٦٦	٣٧١,٦	٢٧٢٨٦٠	١٤,٦
(.....)									
٨٦_٨٧	٥٢٨٩٣٢	٢٧٩٥٣٦	٣١٠٤٥	٨٣٨٩١		٩٢٣٤٠٤	٤٣٠,٧	٣١٠٥٨١	١٠,٠
٨٨_٨٩	٤٧٧٧٥١	٢٤١٩٦٤							
٩١ ـــ ٩٢	٤٦٧٣٦	٢٤٨٠٩٧	٤١٠٩٧	٨٥٤٩٥		٨٥١٤٢٥	٣٩٧,١	٢٨٩١٩٤	١٤,٢

جدول ١ ـ ٢ : التلاميذ والطلاب المسجلون في القطاع الرسمي بحسب المرحلة ونوع التعليم .

	روضة إبتدائي	متوسط ثانوي	مهني	جامعي	دور المعلمين	المجموع	معدل التطور	مجموع (٢)(٣)(٥)	٪ (٣) إلى (٨)
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩
٥٠ـ٥١	٧٩٤٧٠	٢٩٦٩	٦٧٠	صفر	صفر	٨٣١٠٩	١٠٠	٣٦٣٩	١٨,٤
٥١ـ٥٢			٧٣٠						
٥٢ـ٥٣			٥٨٠						
٥٣ـ٥٤			٦٠١	٢٦٦					
٥٤ـ٥٥			٥٦٠		٢٠٥				
٥٥ـ٥٦	٨٠٥٦٧	٦٤٩٤	٦٤٠	٤١٥*	٢١٢	٨٨٣٢٨	١٠٦,٣	٧٣٤٦	٨,٧
٥٦ـ٥٧	٨١٩٠١	٦٥٣٧	٧٥٠						
٥٧ـ٥٨	٨٢٥٣٠	٦٨٤٠	٨٦٠						
٥٨ـ٥٩	٨٥٤٩٢	٨٣٥٢	٨٧٥						
٥٩ـ٦٠	٩٢٣٥١	١٣٥٧٢	٩٤٥						
٦٠ـ٦١	١٠٧٠٢٣	١٤٧٨٤	٩٤٥	١٢٩١	٤٩٥	١٢٤٥٣٨	١٤٩,٨	١٦٢٢٤	٥,٨
٦١ـ٦٢	١١٣٤٨٣	١٦٤٥٠	٩٥٠	٢٣١٦					
٦٢ـ٦٣	١٢١٥٠٠	٢٠١٠٤	١٠٢٠	٣٧٠٩	٧٦٩	١٤٧١٠٢	١٧٧,٠	٢١٨٩٣	٤,٦
٦٣ـ٦٤	١٣٤٩٥١	٢١٦٠٨	١١٩٠	٦٠٩٢	١١٩٤	١٦٥٠٣٥	١٩٨,٦	٢٣٩٩٢	٤,٩
٦٤ـ٦٥	١٤٦٩٥٣	٢٦٠٧٤	١٣٢٥	٤٨٩٦	١٥٥٤	١٨٠٨٠٢	٢١٧,٥	٢٨٩٥٣	٤,٦
٦٥ـ٦٦	١٤٩٢٤٠	٣١٩٤٥	١٤٩٠	٥٧٧٣	١٧١٤	١٩٠١٦٢	٢٢٨,٨	٣٥١٤٩	٤,٢
٦٦ـ٦٧	١٦٩٠٤٥	٣٤٥٨٩	١٤٩٠	٦٥١٢	١٩٣٦	٢١٣٥٧٢	٢٥٧,٠	٣٨٠١٥	٣,٩
٦٧ـ٦٨	١٧٨٢٠٢	٤٤٧٥٦	١٨٣٠	٧٦١٥	٢١٨٥	٢٣٤٥٨٨	٢٨٢,٢	٤٨٧٧١	٣,٧
٦٨ـ٦٩	١٨٧٠٦٧	٥٥٢٨٤	١٨٨٠	٨٤٩٧	٢٦٦٦	٢٥٥٣٩٤	٣٠٧,٣	٥٩٨٣٠	٣,١
٦٩ـ٧٠	١٩٦٢٨٠	٦٦٤٥٥	٢١٨٠	١٠٠١٤	٢٩٦٧	٢٧٧٨٩٦	٣٣٤,٤	٧١٦٠٢	٣,٠
٧٠ـ٧١	١٩٢٦٣٣	٧٥٧٢٩	٢٥٩٠	١١٥٩٨	٣٣٩٣	٢٨٥٩٤٣	٣٤٤,١	٨١٧١٢	٣,٢
٧١ـ٧٢	١٧٥٥٣٨	٧٣٩٩٥	٣٣٢٥	١٢٨٤٢	٣٧٢٩	٢٦٩٤٢٩	٣٢٤,٢	٨١٠٤٩	٤,١
٧٢ـ٧٣	٢٠٢٩١٣	٩٥٤٠١	٣٩٠٠	١٤٠٠٢	٣٢٣٣	٣١٩٤٤٩	٣٨٤,٤	١٠٢٥٣٤	٣,٨
٧٣ـ٧٤	٢٠٦٩٤٣	١١٠٢١٣	٤٦٨١	١٤٨٢٦	٢٧٤٢	٣٣٩٤٠٥	٤٠٨,٤	١١٧٦٣٦	٤,٠
٧٤ـ٧٥	٢١٣٣٠٣	١٠٧٥٣٢	٥٠١٧	١٥٧٢٢	٢٣٢٣	٣٤٣٨٩٧	٤١٣,٨	١١٤٨٧٢	٤,٤
٧٥ـ٧٦	٢٢٠٩٤٩	١١٧٠١٤	٣٤٢١						
٧٦ـ٧٧	٢٢٠٩٤٩	١١٧٠١٤	٤١٥٣						
٧٧ـ٧٨	١٩١٣٥٥	١٣٦٤٢٥	٥٣٠٠	٣١٠٩٣	٤٧٢	٣٦٤٦٤٥	٤٣٨,٨	١٤٢١٩٧	٣,٧
٧٨ـ٧٩	١٩٠٠٨٧	١٢٦٩٠٩	٥٤٠٠						
٧٩ـ٨٠	١٨٨١٨٠	١٢٩٤٣٣	٦٣٢٠	٤١٦٨٤	١٦٦٢	٦٣٦٧٢٧٩	٢٤٤١,٩	١٣٧٤١٥	٤,٦
٨٠ـ٨١	١٨٠٩٠٢	١٣٤٠٨٤	٦٩٧٠	٣٣٩٣٧	١٦٦٣	٣٥٧٥٥	٤٣٠,	١٤٢٧١٧	٤,٩
٨١ـ٨٢	١٦٩٩٤٤	١٢٤٣١٣	٨٤٦٥	٢٩٠٤٨	١٩٧٨	٣٣٣٧٤٨	٤٠١,٦	١٣٤٧٥٦	٦,٣
٨٢ـ٨٣	١٣٩٦٠٨	١١١٤٦٦	٧٨٣٨	٢٧١٤٧	١٢٨٩	٢٨٧٣٤٨	٣٤٥,٧	١٢٠٥٩٣	٦,٥
(.....)									
٨٦ـ٨٧	١٥٢٦٨١	١٣٩٧٨٢	٨٢٤٦	٣٩٦٥٤		٣٤٠٣٦٣	٤٠٩,٥	١٤٨٠٢٨	٥,٦
٨٨ـ٨٩	١٣٠٥٢٥	١٠٦٥٢٩	٨٨٧٣						
٩١ـ٩٢	١٣١٤٥٦	١٠٤٧٩٧	٧٤٥١	٣٨٢٠٨		٢٨١٩١٢	٣٣٩,٢	١١٢٢٤٨	٦,٦

جدول ٢ ـ ١ : التلاميذ المسجلون في القطاع الرسمي بحسب المرحلة.

	روضة	إبتدائي	متوسط	ثانوي	المجموع روضة/ ابتدائي	المجموع متوسط/ ثانوي	المجموع العام	معدلات التطور ٪(٥)	٪(٦)	٪(٧)
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
٥١ـ٥٠	١٠٦٨٣	٦٨٧٨٧	٢٩٦٩	صفر	٧٩٤٧٠	٢٩٦٩	٨٢٤٣٩	١٠٠	١٠٠	١٠٠
٥٢ـ٥١										
٥٣ـ٥٢										
٥٤ـ٥٣										
٥٥ـ٥٤	٢١٧٥٥									
٥٦ـ٥٥					٨٠٥٦٧	٦٤٩٤	٨٧٠٦١	١٠١,٤	٢١٨,٧	١٠٥,٦
٥٧ـ٥٦					٨١٩٠١	٦٥٣٧	٨٨٤٣٨	١٠٣,١	٢٢٠,٢	١٠٧,٢
٥٨ـ٥٧					٨٢٥٣٠	٦٨٤٠	٨٩٣٧٠	١٠٣,٨	٢٣٠,٤	١٠٨,٤
٥٩ـ٥٨					٨٥٤٩٢	٨٣٥٢	٩٣٨٤٤	١٠٧,٦	٢٨١,٣	١١٣,٨
٦٠ـ٥٩					٩٢٣٥١	١٣٥٧٢	١٠٥٩٢٣	١١٦,٢	٤٥٧,١	١٢٨,٥
٦١ـ٦٠					١٠٧٠٢٣	١٤٧٨٤	١٢١٨٠٧	١٣٤,٧	٤٩٧,٩	١٤٧,٧
٦٢ـ٦١					١١٣٤٨٣	١٦٤٥٠	١٢٩٩٢٢	١٤٢,٨	٥٥٤,٠	١٥٧,٦
٦٣ـ٦٢					١٢١٥٠٠	٢٠١٠٤	١٤١٦٠٤	١٥٢,٩	٦٧٧,١	١٧١,٨
٦٤ـ٦٣					١٣٤٩٥١	٢١٦٠٨	١٥٦٥٥٩	١٦٩,٨	٧٢٧,٨	١٨٩,٩
٦٥ـ٦٤					١٤٦٩٥٣	٢٦٠٧٤	١٧٣٠٢٧	١٨٤,٩	٨٧٨,٢	٢٠٩,٩
٦٦ـ٦٥					١٤٩٢٤٠	٣١٩٤٥	١٨١١٨٥	١٨٧,٨	١٠٧٦	٢١٩,٨
٦٧ـ٦٦		١٦٩٠٤٥	٢٨٩٨٢	٥٦٠٧	١٦٩٠٤٥	٣٤٥٨٩	٢٠٣٦٣٤	٢١٢,٧	١١٦٥,٠	٢٤٧,٠
٦٨ـ٦٧		١٧٨٢٠٢	٣٨٧٩٢	٥٩٦٤	١٧٨٢٠٢	٤٤٧٥٦	٢٢٢٩٥٨	٢٢٤,٢	١٥٠٧,٤	٢٧٠,٤
٦٩ـ٦٨	٢٦٤٧٣	١٦٠٥٩٣	٤٧٦٠٥	٧٦٧٩	١٨٧٠٦٦	٥٥٢٨٤	٢٤٢٣٥٠	٢٣٥,٤	١٨٦٢,٠	٢٩٤,٠
٧٠ـ٦٩	٢٩٦٣٨	١٦٦٦٤٢	٥٦٩٩٨	٩٤٥٧	١٩٦٢٨٠	٦٦٤٥٥	٢٦٢٧٣٥	٢٤٧,٠	٢٢٣٨,٣	٣١٨,٧
٧١ـ٧٠	٢٦٦٨٥	١٦٥٩٤٨	٦٥٢٣٤	١٠٤٩٥	١٩٢٦٣٣	٧٥٧٢٩	٢٦٨٣٦٢	٢٤٢,٤	٢٥٥٠,٧	٠٣٢٥,٥
٧٢ـ٧١	٢٢٨٢٠	١٥٢٧١٨	٦١١٩٤	١٢٨٠١	١٧٥٥٣٨	٧٣٩٩٥	٢٤٩٥٣٣	٢٢٠,٩	٢٤٩٢,٢	٠٣٠٢,٧
٧٣ـ٧٢	٢٦٩٤٠	١٧٥٩٧٣	٧٧١٦١	١٨٢٤٠	٢٠٢٩١٣	٩٥٤٠١	٢٩٨٣١٤	٢٥٥,٣	٣٢١٣,٢	٠٣٦١,٩
٧٤ـ٧٣	٢٨٢٢١	١٧٨٧٢٢	٨٩٥٧٦	٢٠٦٣٧	٢٠٦٩٤٣	١١٠٢١٣	٣١٧١٥٦	٢٦٠,٤	٣٧١٢,١	٠٣٨٤,٧
٧٥ـ٧٤	٢٩٢٣٤	١٨٤٠٦٩	٩٠١٧٣	١٧٣٥٩	٢١٣٣٠٣	١٠٧٥٣٢	٣٢٠٨٣٥	٢٦٨,٤	٣٦٢١,٨	٠٣٨٩,٢
٧٦ـ٧٥	٣١٢٨٦	١٨٩٦٦٣	٩٣٧٦٠	٢٣٢٥٤	٢٢٠٩٤٩	١١٧٠١٤	٣٣٧٩٦٣	٢٧٨,٠	٣٩٤١,٢	٠٤٠٩,٩
٧٧ـ٧٦	٣١٢٨٦	١٨٩٦٦٣	٩٣٧٦٠	٢٣٢٥٣	٢٢٠٩٤٩	١١٧٠١٤	٣٣٧٩٦٣	٢٧٨,٠	٣٩٤١,٢	٠٤٠٩,٩
٧٨ـ٧٧	٢٧٨٩٤	١٦٣٤٦١	٩٨٢١٣	٣٨٢١٢	١٩١٣٥٥	١٣٦٤٢٥	٣٢٧٧٨٠	٢٤٠,٨	٤٥٩٥,٠	٠٣٩٧,٦
٧٩ـ٧٨	٢٦٢٠٢	١٦٣٨٨٥	٨٨٤٥٧	٣٨٤٥٢	١٩٠٠٨٧	١٢٦٩٠٩	٣١٦٩٩٦	٢٣٩,٢	٤٢٧٤,٥	٠٣٨٤,٥
٨٠ـ٧٩	٢٧٤٦٤	١٦٠٥٣٤	٩٠٤٦٢	٣٨٩٧١	١٨٧٩٩٨	١٢٩٤٣٣	٣١٧٤٣١	٢٣٦,٦	٤٣٥٩,٥	٠٣٨٥,٠
٨١ـ٨٠	٢٣١٩٠	١٥٧٧١٢	٩٢٨٧٧	٤١٢٠٧	١٨٠٩٠٢	١٣٤٠٨٤	٣١٤٩٨٦	٢٢٧,٦	٤٥١٦,١	٠٣٨٢,١
٨٢ـ٨١	٢١٣٧١	١٤٨٥٧٣	٨٩٨٧٦	٣٤٤٣٧	١٦٩٩٤٤	١٢٤٣١٣	٢٩٤٢٥٧	٢١٣,٨	٤١٨٧,٠	٣٥٦,٩
٨٣ـ٨٢	١٧٢٠٣	١٢٢٤٠٥	٧٨٩٠٥	٣٢٥٦١	١٣٩٦٠٨	١١١٤٦٦	٢٥١٠٧٤	١٧٥,٧	٣٧٥٤,٣	٠٣٠٤,٥
(.....)										
٨٧ـ٨٦	٢٦٨٢٣	١٢٥٨٥٨	٩٨٥٨٢	٤١٢٠٠	١٥٢٦٨١	١٣٩٧٨٢	٢٩٢٤٦٣	١٩٢,١	٤٧٠٨,٠	٣٥٤,٨
٨٩ـ٨٨	٢٢١٨٠	١٠٨٣٤٥	٧٩٣٢٧	٢٧٢٠٢	١٣٠٥٢٥	١٠٦٥٢٩	٢٣٧٠٥٤	١٦٤,٢	٣٥٨٨,٠	٢٨٧,٥
٩٢ـ٩١	٢٢٠٢٧	١٠٩٤٢٩	٨٠٤٦٩	٢٤٣٢٨	١٣١٤٥٦	١٠٤٧٩٧	٢٣٦٢٥٣	١٦٥,٤	٣٥٢٩,٧	٢٨٦,٦

جدول ٢ ـ ٢ : التلاميذ المسجلون في القطاع الرسمي بحسب المرحلة (الإناث فقط).

	روضة	إبتدائي	متوسط	ثانوي	روضة ابتدائي	متوسط ثانوي	المجموع العام	معدلات التطور		
								٪(٥)	٪(٦)	٪(٧)
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
٥٠ـ٥١										
٥١ـ٥٢										
٥٢ـ٥٣										
٥٣ـ٥٤										
٥٤ـ٥٥										
٥٥ـ٥٦										
٥٦ـ٥٧										
٥٧ـ٥٨										
٥٨ـ٥٩										
٥٩ـ٦٠										
٦٠ـ٦١										
٦١ـ٦٢										
٦٢ـ٦٣										
٦٣ـ٦٤					٥٥١٠٨	٦٦٧٧	٦١٧٨٥			
٦٤ـ٦٥										
٦٥ـ٦٦					٦١٩٠٩	١٠٣٥٩	٧٢٢٦٨			
٦٦ـ٦٧					٧٠٦٦٨	١١٩٤٠	٨٢٦٠٨			
٦٧ـ٦٨	٢٦٤٦٧	٤٩٠٢١	١٠٦١٧	١٣٢٣	٧٥٤٨٨	١١٩٤٠	٨٧٤٢٨			
٦٨ـ٦٩	١٠٢٤٢	٧٠٠٨٢	١٨١٦٢	١٩٢٦	٨٠٣٢٤	٢٠٠٨٨	١٠٠٤١٢			
٦٩ـ٧٠			٢٣٠٠٣	٣١١٠	٨٦٩١٢	٢٦١١٣	١١٣٠٢٥			
٧٠ـ٧١	١٢٦٣٠	٧٣٧١٧	٢٧٢٨٩	٣٢٣٧	٨٦٣٤٧	٣٠٥٢٦	١١٦٨٧٣			
٧١ـ٧٢		٧٩٢٩٠								
٧٢ـ٧٣	١٢٩٣٧	٧٩٦١٢	٣٣٧٦٥	٦٦٢٥	٩٢٥٤٩	٤٠٣٩٠	١٣٢٩٣٩			
٧٣ـ٧٤	١٣٧٩٨	٨٢٦١٣	٤٠٤٤٩	٨٠٩٧	٩٦٤١١	٤٨٥٤٦	١٤٤٩٥٧			
٧٤ـ٧٥										
٧٥ـ٧٦										
٧٦ـ٧٧										
٧٧ـ٧٨										
٧٨ـ٧٩										
٧٩ـ٨٠										
٨٠ـ٨١										
٨١ـ٨٢	١٠٨٢٩	٧٢٩٠٠	٤٨٦٨٩	١٩٥٩٧	٨٣٧٢٩	٦٨٢٨٦	١٥٢٠١٥			
٨٢ـ٨٣	٨٦٢١	٦٠٦٦١	٤٣٠٣٢	١٨٦٧٩	٠٦٩٢٨٢	٦١٧١١	١٣٠٩٩٣			
(.....)										
٨٦ـ٨٧										
٨٨ـ٨٩	٩١٣٢٣	٥٤٧٠٢	٤٣٨٢٦	١٥٧٤٩	٦٦٠٢٥	٥٩٥٧٥	١٢٥٦٠٠			
٩١ـ٩٢	١٠٩٨٩	٥٤٧٠٠	٤٥٧٣٢	١٤٤٦٢	٦٥٦٨٩	٦٠١٩٤	١٢٥٨٨٣			

جدول ٢ ـ ٣ : التلاميذ المسجلون في القطاع الخاص بحسب المرحلة.

	روضة	إبتدائي	متوسط	ثانوي	روضة ابتدائي	متوسط ثانوي	المجموع العام	معدلات التطور		
								٪(٥)	٪(٦)	٪(٧)
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
٥١_٥٠	٢٣٤٨٦	٧٩٨٩١	١٥٢٠٤	٧٦٣٩	١٠٣٣٧٧	٢٢٨٤٣	١٢٦٢٢٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠
٥٢_٥١										
٥٣_٥٢										
٥٤_٥٣										
٥٥_٥٤	٤١٦٠٧									
٥٦_٥٥					١١٣٠٢٤	٢٠٩١١	١٣٣٩٣٥	١٠٩,٣	٩١,٥	١٠٦,١
٥٧_٥٦					١٢٦٥٨٩	٢٣٥٢٥	١٥٠١١٤	١٢٢,٤	١٠٣,٠	١١٨,٩
٥٨_٥٧					١٢٨٩٤٧	٢٤٣٤٠	١٥٣٢٨٧	١٢٤,٧	١٠٦,٦	١٢١,٤
٥٩_٥٨					١٣٢٢١٤	٢٤٧٩٢	١٥٧٠٠٦	١٢٧,٩	١٠٨,٥	١٢٤,٤
٦٠_٥٩					١٤٢٩٨٩	٢٧٧٩٢	١٧٠٧٨١	١٣٨,٣	١٢١,٧	١٣٥,٣
٦١_٦٠					١٥٨١٦٨	٣٠٦٧٣	١٨٨٨٤١	١٥٣,٠	١٣٤,٣	١٤٩,٦
٦٢_٦١					١٦٥٣٠٠	٣٣٣٢٠	١٩٨٦٢٠	١٥٩,٩	١٤٥,٩	١٥٧,٤
٦٣_٦٢					١٧٠٢٠٠	٣٣٤١٥	٢٠٣٦١٥	١٦٤,٦	١٤٦,٣	١٦١,٣
٦٤_٦٣					١٧٥٦٥٠	٣٩٠٣٠	٢١٤٦٨٠	١٦٩,٩	١٧٠,٩	١٧٠,١
٦٥_٦٤					١٩٤٥٦٠	٤٦١٧٨	٢٤٠٧٣٨	١٨٨,٢	٢٠٢,٢	١٩٠,٧
٦٦_٦٥					٢١١١٩٧	٥٠١٢٨	٢٦١٣٢٥	٢٠٤,٣	٢١٩,٤	٢٠٧,٠
٦٧_٦٦	٧٨٤٥٥	١٩٦٣٥٨	٤٣٦٧٧	١٨٢١٥	٢٧٤٨١٣	٦١٨٩٢	٣٣٦٧٠٥	٢٦٥,٨	٢٧٠,٩	٢٦٦,٨
٦٨_٦٧	٩١٣٤٠	٢٢٣٥٦٥	٤٥١٦٦	١٩٨٤٥	٣١٤٩٠٥	٦٥٠١١	٣٧٩٩١٦	٣٠٤,٦	٢٨٤,٦	٣٠١,٠
٦٩_٦٨	٩٦٠٠٠	٢٤٥٤٢٢	٥٢٦٢٠	٢٢٣٠٦	٣٤١٤٢٢	٧٤٩٢٦	٤١٦٣٤٨	٣٣٠,٣	٣٢٨,٠	٣٢٩,٩
٧٠_٦٩	١٠٥٦٥٠	٢٥٤٢١٩	٥٥٦١١	٢٣٦٤٤	٣٥٩٨٦٩	٧٩٢٥٥	٤٣٩١٢٤	٣٤٨,١	٣٤٦,٩	٣٤٧,٩
٧١_٧٠	١١١٠٥٩	٢٦٩١١٨	٥٨٤٨٧	٢٥٦٥٥	٣٨٠١٧٧	٨٤١٤٢	٤٦٤٣١٩	٣٦٧,٨	٣٦٨,٣	٣٦٧,٩
٧٢_٧١							٤٩٦٤٨٠			٣٩٣,٣
٧٣_٧٢	٨٥٥٩٥	٢٠٩٢١٥	٥٤٩٩٠	١٧١٨٧	٢٩٤٨١٠	٧٢١٧٧	٣٦٦٩٨٧	٢٨٥,٢	٣١٦,٠	٢٩٠,٧
٧٤_٧٣	١٠٨٠٢٣	٢٦٩٨١٣	٨١٧٦٤	٢٤٧٥٢	٣٧٧٨٣٦	١٠٦٥١٦	٤٨٤٣٥٢	٣٦٥,٥	٤٦٦,٣	٣٨٣,٧
٧٥_٧٤							٤٣٦١٥٨			٣٤٥,٥
٧٦_٧٥										
٧٧_٧٦										
٧٨_٧٧	٨٩٥٠٣	٢١٧٢٣٤	٦٧٠٢٠	٢٨٨١٠	٣٠٦٧٣٧	٩٥٨٣٠	٤٠٢٥٦٧	٢٩٦,٧	٤١٩,٥	٣١٨,٩
٧٩_٧٨										
٨٠_٧٩	٩٧٨٣٣	٢٢٧٩٤٨	٧٥٣٤٢	٣٣٩٩٨	٣٢٥٧٨١	١٠٩٣٤٠	٤٣٥١٢١	٣١٥,١	٤٧٨,٦	٣٤٤,٧
٨١_٨٠	١٠٠٣٤٠	٢٤٧٦٩٠	٨٣٨٨٩	٣٦٤٧١	٣٤٨٠٣٠	١٢٠٣٦٠	٤٦٨٣٩٠	٣٣٦,٧	٥٢٦,٩	٣٧١,١
٨٢_٨١	٩٩٠٦٠	٢٥٠٤٠٤	٨٩٠٣٢	٣٦٦٨٣	٣٤٩٤٦٤	١٢٥٧١٥	٤٧٥١٧٩	٣٣٨,٠	٥٥٠,٣	٣٧٦,٥
٨٣_٨٢	٩١٥٢٧	٢١٩٧١٩	٨٥٠٩٥	٣٥٢٧٨	٣١١٢٤٦	١٢٠٣٧٣	٤٣١٦١٩	٣٠١,١	٥٢٦,٩	٣٤٢,٠
(.....)										
٨٧_٨٦	١٠٢٩٧٣	٢٧٣٢٧٨	٩٩١٠٦	٤٠٦٤٨	٣٧٦٢٥١	١٣٩٧٥٤	٥١٦٠٠٥	٣٦٤,٠	٦١١,٨	٤٠٨,٨
٨٩_٨٨	١٠٩٠٣٧	٢٣٨١٨٩	٩٣١٠٣	٤٢٣٣٢	٣٤٧٢٢٦	١٣٥٤٣٥	٤٨٢٦٦١	٣٣٥,٩	٥٩٢,٩	٣٨٢,٤
٩٢_٩١	١٠٩٠٤٧	٢٣٦٢٣٣	١٠٤٤٥٧	٣٨٨٤٣	٣٤٥٢٨٠	١٤٣٣٠٠	٤٨٨٥٨٠	٣٣٤,٠	٦٢٧,٣	٣٨٧,١

جدول ٢ ـ ٤ : التلاميذ المسجلون في القطاع الخاص بحسب المرحلة (الإناث فقط).

	روضة	إبتدائي	متوسط	ثانوي	روضة ابتدائي	متوسط ثانوي	المجموع العام	معدلات التطور		
								٪(٥)	٪(٦)	٪(٧)
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
٥١_٥٠										
٥٢_٥١										
٥٣_٥٢										
٥٤_٥٣										
٥٥_٥٤										
٥٦_٥٥										
٥٧_٥٦										
٥٨_٥٧										
٥٩_٥٨										
٦٠_٥٩										
٦١_٦٠										
٦٢_٦١										
٦٣_٦٢										
٦٤_٦٣										
٦٥_٦٤										
٦٦_٦٥										
٦٧_٦٦										
٦٨_٦٧	٤١٦٧٨	١٠٦٣٤١	١٨٨٢١	٥٢٨٢	١٤٨٠١٩	٢٤١٠٣	١٧٢١٢٢			
٦٩_٦٨	٤٥٨٣٣	١١٣٥٢٤	٢٣١٩٦	٦٨٨٠	١٥٩٣٥٧	٣٠٠٧٦	١٨٩٤٣٣			
٧٠_٦٩	٤٩١٤٠	١١٩٤٣١	٢٤٢٨١	٧٣٩٤	١٦٨٥٧١	٣١٦٧٥	٢٠٠٢٤٦			
٧١_٧٠	٥١٥٣٠	١٢٣٣٦٤	٢٥٦٧٠	٧٩٤٥	١٧٤٨٩٤	٣٣٦١٥	٢٠٨٥٠٩			
٧٢_٧١										
٧٣_٧٢	٣٩٤٠١	٩٨٦٨٣	٢٥٣٠٠	٧١٤٤	١٣٨٠٨٤	٣٢٤٤٤	١٧٠٥٢٨			
٧٤_٧٣	٥٠١٥٤	١٢٩٢٠٠	٣٩٢٥٨	١٠٨٦٨	١٧٩٣٥٤	٥٠١٢٦	٢٢٩٤٨٠			
٧٥_٧٤										
٧٦_٧٥										
٧٧_٧٦										
٧٨_٧٧										
٧٩_٧٨										
٨٠_٧٩										
٨١_٨٠										
٨٢_٨١	٤٦٦٨٠	١١٠١٢٩	٤٢٥٢٢	١٧٥٠٢	١٥٦٨٠٩	٦٠٠٢٤	٢١٦٨٣٣			
٨٣_٨٢	٤٣٥٥٣	١٠٣٠٧٠	٤١٢١٨	١٧٢٦٨	١٤٦٦٢٣	٥٨٤٨٦	٢٠٥١٠٩			
(.....)										
٨٧_٨٦										
٨٩_٨٨	٥١٩٦٨	١١٣٠٩٩	٤٥٢٧٧	٢٠٦٠٩	١٦٥٠٦٧	٦٥٨٨٦	٢٣٠٩٥٣			
٩٢_٩١	٥٢٧٣٨	١١٢٩٠٧	٥١٤٦٣	١٩٦٩٥	١٦٥٦٤٥	٧١١٥٨	٢٣٦٨٠٣			

جدول ٢ ـ ٥ : التلاميذ المسجلون في القطاعين الرسمي والخاص بحسب المرحلة .

	روضة	إبتدائي	متوسط	ثانوي	روضة ابتدائي	متوسط ثانوي	المجموع العام	معدلات التطور		
								٪(٥)	٪(٦)	٪(٧)
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
٥٠ـ٥١	٣٤١٦٩	١٤٨٦٧٨			١٨٢٨٤٧	٢٥٨١٢	٢٠٨٦٥٩	١٠٠	١٠٠	١٠٠
٥١ـ٥٢										
٥٢ـ٥٣										
٥٣ـ٥٤										
٥٤ـ٥٥	٦٣٣٦٢	١٥٤٧٥٣			٢١٨١١٥	٢٥٨٨٣	٢٤٣٩٩٨	١١٩,٣	١٠٠,٣	١١٦,٩
٥٥ـ٥٦		١٩٣٥٩١			١٩٣٥٩١	٢٧٤٠٥	٢٢٠٩٩٦	١٠٥,٩	١٠٦,٢	١٠٥,٩
٥٦ـ٥٧					٢٠٨٤٩٠	٣٠٠٦٢	٢٣٨٥٥٢	١١٤,٠	١١٦,٥	١١٤,٣
٥٧ـ٥٨					٢١١٤٧٧	٣١١٨٠	٢٤٢٦٥٧	١١٥,٧	١٢٠,٨	١١٦,٣
٥٨ـ٥٩					٢١٧٧٠٦	٣٣١٤٤	٢٥٠٨٥٠	١١٩,١	١٢٨,٤	١٢٠,٢
٥٩ـ٦٠					٢٣٥٣٤٠	٤١٣٦٤	٢٧٦٧٠٤	١٢٨,٧	١٦٠,٣	١٣٢,٦
٦٠ـ٦١					٢٦٥١٩١	٤٥٤٥٧	٣١٠٦٤٨	١٤٥,٠	١٧٦,١	١٤٨,٩
٦١ـ٦٢					٢٧٨٧٨٣	٤٩٧٧٠	٣٢٨٥٥٣	١٥٢,٥	١٩٢,٨	١٥٧,٥
٦٢ـ٦٣					٢٩١٧٠٠	٥٣٥١٩	٣٤٥٢١٩	١٥٩,٥	٢٠٧,٣	١٦٥,٤
٦٣ـ٦٤					٣١٠٦٠١	٦٠٦٣٨	٣٧١٢٣٩	١٦٩,٩	٢٣٤,٩	١٧٧,٩
٦٤ـ٦٥					٣٤١٥١٣	٧٢٢٥٢	٤١٣٧٦٥	١٨٦,٨	٢٨٠,٠	١٩٨,٣
٦٥ـ٦٦					٣٦٠٤٣٧	٨٢٠٧٣	٤٤٢٥١٠	١٩٧,١	٣١٨,٠	٢١٢,١
٦٦ـ٦٧	٧٨٤٥٥	٣٦٥٤٠٣	٧٢٦٥٩	٢٣٨٢٢	٤٤٣٨٥٨	٩٦٤٨١	٥٤٠٣٣٩	٢٤٢,٧	٣٧٣,٨	٢٥٩,٠
٦٧ـ٦٨	٩١٣٤٠	٤٠١٧٧٦	٨٣٩٥٧	٢٥٨١٠٠	٤٩٣١١٦	١٠٩٧٦٧	٦٠٢٨٨٣	٢٦٩,٧	٤٢٥,٢	٢٨٨,٩
٦٨ـ٦٩	١٢٢٤٧٣	٤٠٦٠١٥	١٠٠٢٢٥	٢٩٩٨٥	٥٢٨٤٨٨	١٣٠٢١٠	٦٥٨٦٩٨	٢٨٩,٠	٥٠٤,٤	٣١٥,٧
٦٩ـ٧٠	١٣٥٢٨٨	٤٢٠٨٦١	١١٢٦٠٩	٣٣١٠١	٥٥٦١٤٩	١٤٥٧١٠	٧٠١٨٥٩	٣٠٤,٢	٥٦٤,٥	٣٣٦,٤
٧٠ـ٧١	١٣٧٧٤٤	٤٣٥٠٦٦			٥٧٢٨١٠	١٥٩٨٧١	٧٣٢٦٨١	٣١٣,٣	٦١٩,٤	٣٥١,١
٧١ـ٧٢							٧٨٥٠٧٣		٢٨٦,٧	٣٧٦,٢
٧٢ـ٧٣	١١٢٥٣٥	٣٨٥١٨٨	١٣٢١٥١	٣٥٤٢٧	٤٩٧٧٢٣	١٦٧٥٧٨	٦٦٥٣٠١	٢٧٢,٢	٦٤٩,٢	٣١٨,٨
٧٣ـ٧٤	١٣٦٢٤٤	٤٤٨٥٣٥	١٧١٣٤٠	٤٥٣٨٩	٥٨٤٧٧٩	٢١٦٧٢٩	٨٠١٥٠٨	٣١٩,٨	٨٣٩,٦	٣٨٤,١
٧٤ـ٧٥							٧٥٦٩٨٣			٣٦٢,٨
٧٥ـ٧٦										
٧٦ـ٧٧										
٧٧ـ٧٨	١١٧٣٩٧	٣٨٠٦٩٥	١٦٥٢٣٣	٦٧٠٢٢	٤٩٨٠٩٢	٢٣٢٢٥٥	٧٣٠٣٤٧	٢٧٢,٤	٨٩٩,٨	٣٥٠,٠
٧٨ـ٧٩										
٧٩ـ٨٠	١٢٥٣٠٠	٣٨٨٤٨٢	١٦٥٨٠٤	٧٢٩٦٩	٥١٣٧٨٢	٢٣٨٧٧٣	٧٥٢٥٥٥	٢٨١,٠	٩٢٥,٠	٣٦٠,٧
٨٠ـ٨١	١٢٣٥٣٠	٤٠٥٤٠٢	١٧٦٧٦٦	٧٧٦٧٨	٥٢٨٩٣٢	٢٥٤٤٤٤	٧٨٣٣٧٦	٢٨٩,٣	٩٨٥,٨	٣٧٥,٤
٨١ـ٨٢	١٢٠٤٣١	٣٩٨٩٧٧	١٧٨٩٠٨	٧١١٢٠	٥١٩٤٠٨	٢٥٠٠٢٨	٧٦٩٤٣٦	٢٨٤,١	٩٦٨,٧	٣٦٨,٧
٨٢ـ٨٣	١٠٨٧٣٠	٣٤٢١٢٤	١٦٤٠٠٠	٦٧٨٣٩	٤٥٠٨٥٤	٢٣١٨٣٩	٦٨٢٦٩٣	٢٤٦,٦	٨٩٨,٢	٣٢٧,٢
(.....)										
٨٦ـ٨٧	١٢٩٧٩٦	٣٩٩١٣٦	١٩٧٦٨٨	٨١٨٤٨	٥٢٨٩٣٢	٢٧٩٥٣٦	٨٠٨٤٦٨	٢٨٩,٢	١٠٨٣,٠	٣٨٧,٥
٨٨ـ٨٩	١٣١٢١٧	٣٤٦٥٣٤	١٧٢٤٣٠	٦٩٥٣٤	٤٧٧٧٥١	٢٤١٩٦٤	٧١٩٧١٥	٢٦١,٣	٩٣٧,٤	٣٤٥,٠
٩١ـ٩٢	١٣١٠٧٤	٣٤٥٦٦٢	١٨٤٩٢٦	٦٣١٧١	٤٧٦٧٣٦	٢٤٨٠٩٧	٧٢٤٨٣٣	٢٦٠,٧	٩٦١,٢	٣٤٧,٤

جدول ٢ ـ ٦ : التلاميذ المسجلون في القطاعين الرسمي والخاص بحسب المرحلة (الإناث فقط).

	روضة	إبتدائي	متوسط	ثانوي	روضة ابتدائي	متوسط ثانوي	المجموع العام	معدلات التطور		
								٪(٥)	٪(٦)	٪(٧)
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
٥٠ـ٥١										
٥١ـ٥٢										
٥٢ـ٥٣										
٥٣ـ٥٤										
٥٤ـ٥٥	٣٠٠٧٤	٦٢١٠٤			٩٢١٧٨	٨٩٧١	١٠١١٤٩			
٥٥ـ٥٦		*٧٧٤٥٠								
٥٦ـ٥٧										
٥٧ـ٥٨										
٥٨ـ٥٩										
٥٩ـ٦٠										
٦٠ـ٦١		١٢٣٤١١				٢٤٣٨٧				
٦١ـ٦٢										
٦٢ـ٦٣										
٦٣ـ٦٤										
٦٤ـ٦٥										
٦٥ـ٦٦										
٦٦ـ٦٧	٣٦٦٣٨	١٦٢٥٥٧	٢٩٤٣٨	٦٦٠٥	١٩٩١٩٥	٣٦٠٤٣	٢٣٥٢٣٨			
٦٧ـ٦٨	٦٨١٤٥	١٥٥٣٦٢	٢٩٤٣٨	٦٦٠٥	٢٢٣٤٨٧	٣٦٠٤٣	٢٥٩٥٥٠			
٦٨ـ٦٩	٥٦٠٧٥	١٨٣٦٠٦	٤١٣٥٨	٨٨٠٦	٢٣٩٦٨١	٥٠١٦٤	٢٨٩٨٤٥			
٦٩ـ٧٠			٤٧٢٨٤	١٠٥٠٤	٢٥٥٤٨٣	٥٧٧٨٨	٣١٣٢٧١			
٧٠ـ٧١	٦٤١٦٠	١٩٧٠٨١	٥٢٩٥٩	١١١٨٢	٢٦١٢٤١	٦٤١٤١	٣٢٥٣٨٢			
٧١ـ٧٢										
٧٢ـ٧٣	٥٢٣٣٨	١٧٨٢٩٥	٥٩٠٦٥	١٣٧٦٩	٢٣٠٦٣٣	٧٢٨٣٤	٣٠٣٤٦٧			
٧٣ـ٧٤	٦٣٩٥٢	٢١١٨١٣	٧٩٧٠٧	١٨٩٦٥	٢٧٥٧٦٥	٩٨٦٧٢	٣٧٤٤٣٧			
٧٤ـ٧٥										
٧٥ـ٧٦										
٧٦ـ٧٧										
٧٧ـ٧٨										
٧٨ـ٧٩										
٧٩ـ٨٠										
٨٠ـ٨١										
٨١ـ٨٢	٥٧٥٠٩	١٨٣٠٢٩	٩١٢١١	٣٧٠٩٩	٢٤٠٥٣٨	١٢٨٣١٠	٣٨٨٤٨			
٨٢ـ٨٣	٥٢١٧٤	١٦٣٧٣١	٨٤٢٥٠	٣٥٩٤٧	٢١٥٩٠٥	١٢٠١٩٧	٣٣٦١٠٢			
(.....)										
٨٦ـ٨٧										
٨٨ـ٨٩	٦٣٢٩١	١٦٧٨٠١	٨٩١٠٣	٣٦٣٥٨	٢٣١٠٩٢	١٢٥٤٦١	٣٥٦٥٥٣			
٩١ـ٩٢	٦٣٧٢٧	١٦٧٦٠٧	٩٧١٩٥	٣٤١٥٧	٢٣١٣٣٤	١٣١٣٥٢	٣٦٢٦٨٦			

جدول ٢ ـ ٧ : نسبة التلاميذ المسجلين في القطاع الرسمي إلى المجموع بحسب المرحلة .

	روضة	إبتدائي	متوسط	ثانوي	روضة ابتدائي	متوسط ثانوي	المجموع العام	معدلات التطور		
								٪(٥)	٪(٦)	٪(٧)
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
٥٠ـ٥١	٣١,٣	٤٦,٣			٤٣,٥	١١,٥	٣٩,٥	١٠٠	١٠٠	١٠٠
٥١ـ٥٢										
٥٢ـ٥٣										
٥٣ـ٥٤										
٥٤ـ٥٥	٣٤,٣									
٥٥ـ٥٦					٤١,٦	٢٣,٧	٣٩,٤	٩٥,٧	٢٠٥,٩	٩٩,٧
٥٦ـ٥٧					٣٩,٣	٢١,٧	٣٧,١	٩٠,٤	١٨٩,٠	٩٣,٨
٥٧ـ٥٨					٣٩,٠	٢١,٩	٣٦,٨	٨٩,٧	١٩٠,٧	٩٣,٢
٥٨ـ٥٩					٣٩,٣	٢٥,٢	٣٧,٤	٩٠,٣	٢١٩,١	٩٤,٧
٥٩ـ٦٠					٣٩,٢	٣٢,٨	٣٨,٣	٩٠,٣	٢٨٥,٢	٩٧,٠
٦٠ـ٦١					٤٠,٤	٣٢,٥	٣٩,٢	٩٢,٩	٢٨٢,٧	٩٩,٢
٦١ـ٦٢					٤٠,٧	٣٣,١	٣٩,٥	٩٣,٦	٢٨٧,٣	١٠٠,٠
٦٢ـ٦٣					٤١,٦	٣٧,٦	٤١,٠	٩٥,٩	٣٢٦,٦	١٠٣,٩
٦٣ـ٦٤					٤٣,٤	٣٥,٦	٤٢,٢	٩٩,٩	٣٠٩,٨	١٠٦,٧
٦٤ـ٦٥					٤٣,٠	٣٦,١	٤١,٨	٩٩,٠	٣١٣,٦	١٠٥,٨
٦٥ـ٦٦					٤١,٤	٣٨,٩	٤٠,٩	٩٥,٣	٣٣٨,٣	١٠٣,٦
٦٦ـ٦٧		٤٦,٣	٣٩,٩	٢٣,٥	٣٨,١	٣٥,٨	٣٧,٧	٨٧,٦	٣١١,٦	٩٥,٤
٦٧ـ٦٨		٤٤,٣	٤٦,٢	٢٣,١	٣٦,١	٤٠,٨	٣٧,٠	٨٣,١	٣٥٤,٥	٩٣,٦
٦٨ـ٦٩	٢١,٦	٣٩,٥	٤٧,٥	٢٥,٦	٣٥,٤	٤٢,٤	٣٦,٨	٨١,٤	٣٦٩,١	٩٣,١
٦٩ـ٧٠	٢٢,٠	٣٩,٦	٥٠,٦	٢٨,٦	٣٥,٣	٤٥,٦	٣٧,٤	٨١,٢	٣٩٦,٥	٩٤,٧
٧٠ـ٧١	١٩,٤	٣٨,١			٣٣,٦	٤٧,٤	٣٦,٦	٧٧,٤	٤١١,٨	٩٢,٧
٧١ـ٧٢							٣١,٨			٨٠,٥
٧٢ـ٧٣	٢٤,٠	٤٥,٧	٥٨,٤	٥١,٥	٤٠,٨	٥٧,٠	٤٤,٨	٩٣,٨	٤٩٤,٩	١١٣,٥
٧٣ـ٧٤	٢٠,٧	٣٩,٨	٥٢,٣	٤٥,٥	٣٥,٤	٥٠,٨	٣٩,٦	٨١,٤	٤٤٢,١	١٠٠,٢
٧٤ـ٧٥							٤٢,٤			١٠٧,٣
٧٥ـ٧٦										
٧٦ـ٧٧										
٧٧ـ٧٨	٢٣,٨	٤٢,٩	٥٩,٤	٥٧,٠	٣٨,٤	٥٨,٧	٤٤,٩	٨٨,٤	٥١٠,٧	١١٣,٦
٧٨ـ٧٩										
٧٩ـ٨٠	٢١,٩	٤١,٣	٥٤,٦	٥٣,٤	٣٦,٦	٥٤,٢	٤٢,٢	٨٤,٢	٤٧١,٢	١٠٦,٧
٨٠ـ٨١	١٨,٨	٣٨,٩	٥٢,٥	٥٣,٠	٣٤,٢	٥٢,٧	٤٠,٢	٧٨,٧	٤٥٨,١	١٠١,٨
٨١ـ٨٢	١٧,٧	٣٧,٢	٥٠,٢	٤٨,٤	٣٢,٧	٤٩,٧	٣٨,٢	٧٥,٢	٤٣٢,٢	٩٦,٨
٨٢ـ٨٣	١٥,٨	٣٥,٨	٤٨,١	٤٨,٠	٣١,٠	٤٨,١	٣٦,٨	٧١,٣	٤١٨,٠	٩٣,١
(.....)										
٨٦ـ٨٧	٢٠,٧	٣١,٥	٤٩,٨	٥٠,٣	٢٨,٨	٥٠,٠	٣٦,٢	٦٦,٤	٤٣٤,٧	٩١,٦
٨٨ـ٨٩	١٦,٩	٣١,٣	٤٦,٠	٣٩,١	٢٧,٣	٤٤,٠	٣٢,٩	٦٢,٨	٣٨٢,٨	٨٣,٣
٩١ـ٩٢	١٦,٨	٣١,٦	٤٣,٥	٣٨,٥	٢٧,٦	٤٢,٢	٣٢,٦	٦٣,٤	٣٦٧,٢	٨٢,٥

جدول ٢ ـ ٨ : نسبة الإناث في القطاعين الرسمي والخاص إلى مجموع التلاميذ المسجلين .

	روضة	إبتدائي	متوسط	ثانوي	روضة ابتدائي	متوسط ثانوي	المجموع العام
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
٥١_٥٠							
٥٢_٥١							
٥٣_٥٢							
٥٤_٥٣							
٥٥_٥٤	٤٧,٥	٤٠			٤٢,٣	٣٤,٧	٤١,٥
٥٦_٥٥		٤٠					
٥٧_٥٦							
٥٨_٥٧							
٥٩_٥٨							
٦٠_٥٩							
٦١_٦٠						٥٣,٦	
٦٢_٦١							
٦٣_٦٢		٤٢					
٦٤_٦٣		٤٢					
٦٥_٦٤		٤٢					
٦٦_٦٥		٥٥,٦					
٦٧_٦٦	٤٦,٧	٢٤,٥	٤٠,٥	٢٧,٧	٤٤,٩	٣٧,٣	٤٣,٥
٦٨_٦٧	٤٧,٦	٣٨,٧	٣٥,١	٢٥,٦	٤٥,٣	٣٢,٨	٤٣,١
٦٩_٦٨	٤٥,٨	٤٥,٢	٤١,٣	٢٩,٤	٤٥,٤	٣٨,٥	٤٤,٠
٧٠_٦٩			٤٢,٠	٣١,٧	٤٦,٠	٣٩,٦	٤٤,٦
٧١_٧٠	٤٦,٦	٤٥,٣			٤٥,٦	٤٠,١	٤٤,٤
٧٢_٧١							
٧٣_٧٢	٤٦,٥	٤٦,٣	٤٤,٧	٣٨,٩	٤٠,١	٤٣,٥	٤٥,٦
٧٤_٧٣	٤٦,٩	٤٧,٢	٤٦,٥	٤١,٨	٤٧,٢	٤٥,٥	٤٦,٧
٧٥_٧٤							
٧٦_٧٥							
٧٧_٧٦							
٧٨_٧٧							
٧٩_٧٨							
٨٠_٧٩							
٨١_٨٠							
٨٢_٨١	٤٧,٧	٤٥,٩	٥١,٠	٥٢,٢	٤٦,٣	٥١,٣	٤٨,٠
٨٣_٨٢	٤٧,٩	٤٧,٩	٥١,٤	٥٣,٠	٤٧,٩	٥١,٨	٤٩,٢
(.....)							
٨٧_٨٦							
٨٩_٨٨	٤٨,٢	٤٨,٤	٥١,٧	٥٢,٣	٤٨,٤	٥١,٨	٤٩,٥
٩٢_٩١	٤٨,٦	٤٨,٤	٥٢,٥	٥٤,٠	٤٨,٥	٥٢,٩	٥٠,٠

جدول ٢ ـ ٩ التلاميذ المسجلون في القطاع الرسمي ، في كل المراحل ، بحسب المحافظة .

	بيروت عدد	٪	جبل لبنان عدد	٪	الشمال عدد	٪	الجنوب	٪	البقاع	٪	المجموع عدد
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١
٥١_٥٠											٨٢٤٣٩
٥٢_٥١											
٥٣_٥٢											
٥٤_٥٣											
٥٥_٥٤											
٥٦_٥٥											٨٧٠٦١
٥٧_٥٦											٨٨٤٣٨
٥٨_٥٧											٨٩٣٧٠
٥٩_٥٨											٩٣٨٤٤
٦٠_٥٩											١٠٥٩٢٣
٦١_٦٠											١٢١٨٠٧
٦٢_٦١											١٢٩٩٣٣
٦٣_٦٢											١٤١٦٠٤
٦٤_٦٣	١٥٨٥٣	١٠,١	٣٥٩٠٩	٢٣,٠	٤٥٧١٠	٢٩,٢	٣٧٢٠٣	٢٣,٨	٢١٨٨٤	١٤,٠	١٥٦٥٥٩
٦٥_٦٤	١٧٢٦٤	١٠,٠	٣٩٧٢٨	٢٣,٠	٥٠٨٠٧	٢٩,٤	٤١١٢٨	٢٣,٨	٢٤١٠٠	١٣,٩	١٧٣٠٢٧
٦٦_٦٥	١٨٠٧٥	٩,٩٧	٤١٦٧٦	٢٣,٠	٥٣٢٧٦	٢٩,٤	٤٢٩٥٥	٢٣,٧	٢٥٢٠٣	١٣,٩	١٨١١٨٥
٦٧_٦٦	٢٠٠٨٦	٩,٩	٤٥٢٢٩	٢٢,٢	٦٠٨٩٢	٢٩,٩	٤٨٨٧٥	٢٤,٠	٢٨٥٥٢	١٤,٠	٢٠٣٦٣٤
٦٨_٦٧	٢١١٨٩	٩,٥	٥١٤٣٠	٢٣,١	٦٤٨٠٠	٢٩,١	٥٢٨٦١	٢٣,٧	٣٢٦٧٨	١٤,٧	٢٢٢٩٥٨
٦٩_٦٨	٢٢٧٨١	٩,٤	٥٨٢٧١	٢٤,٠	٦٨٢٢٠	٢٨,١	٥٨٤٠٥	٢٤,١	٣٤٦٧٣	١٤,٣	٢٤٢٣٥٠
٧٠_٦٩	٢٥٥٠٩	١٠	٦٣١١٥	٢٥,٠	٧١٨٤٣	٢٨,٤	٦٥٦٠١	٢٦,٠	٢٦٦٦٧	١٠,٥	٢٥٢٧٣٥
٧١_٧٠	٢٤٩٨٢	٩,٣	٦٧١٧١	٢٥,٠	٧٥١٠٠	٢٨,٠	٦٤٤١٧	٢٤,٠	٣٦٦٩٢	١٣,٧	٢٦٨٣٦٢
٧٢_٧١											٢٨٨٥٩٣
٧٣_٧٢	٢٥٥٠٧	٨,٦	٧٨٨٩٨	٢٦,٤	٨٥٧٦٢	٢٨,٧	٧١٨٦٢	٢٤,١	٣٦٢٨٥	١٢,٢	٢٩٨٣١٤
٧٤_٧٣	٢٨٧٥١	٩,١	٨٤٥٠٤	٢٦,٦	٨٥٤٨٥	٢٧,٠	٧٥٠٥٥	٢٣,٧	٤٣٣٦١	١٣,٧	٣١٧١٥٦
٧٥_٧٤											٣٢٠٨٢٥
٧٦_٧٥											٣٣٧٩٦٣
٧٧_٧٦											٣٣٧٩٦٣
٧٨_٧٧											٣٢٧٧٨٠
٧٩_٧٨											٣١٦٩٩٦
٨٠_٧٩	٢٩١٠١	٩,٢	٨٣٤٤٥	٢٦,٣	٨١٦٦٧	٢٥,٧	٧٢٠٩٩	٢٢,٧	٥١١١٩	١٦,١	٣١٧٤٣١
٨١_٨٠	٢٩٦٤٨	٩,٤	٨١١٧٦	٢٥,٨	٨١٥٢٤	٢٥,٩	٧١٢٠٤	٢٢,٦	٥١٤٣٤	١٦,٣	٣١٤٩٨٦
٨٢_٨١	٢٥٧٥٧	٨,٨	٧٣٨٠٦	٢٥,١	٧٨٣٣٩	٢٦,٦	٦٧٤٨٦	٢٢,٩	٤٨٨٦٩	١٦,٦	٢٩٤٢٥٧
٨٣_٨٢	٢٥٦٤٨	١٠,٢	٣٧٨٤٧	١٥,١	٧٣٩٧٤	٢٩,٥	٦٧٤٩٩	٢٦,٩	٤٦١٠٦	١٨,٤	٢٥١٠٧٤
(.....)											
٨٧_٨٦											
٨٩_٨٨	١٧٢٢٨	٧,٣	٤٨٣٨٤	٢٠,٤	٧٤٤٢٤	٣١,٤	٥٧٥٣٧	٢٤,٣	٣٩٤٨١	١٦,٦	٢٣٧٠٥٤
٩٢_٩١	١٥٨٦٨	٦,٧	٥٠٨٠٠	٢١,٥	٧٠٤٠٢	٢٩,٨	٥٦٨٤٣	٢٤,١	٤٢٣٤٠	١٧,٩	٢٣٦٢٥٣

جدول ٢ ـ ١٠ : التلاميذ المسجلون في القطاع الخاص، في كل المراحل، بحسب المحافظة.

	بيروت عدد	٪	جبل لبنان عدد	٪	الشمال عدد	٪	الجنوب	٪	البقاع	٪	المجموع عدد
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١
٥٠ـ٥١											١٢٦٢٢٠
٥١ـ٥٢											
٥٢ـ٥٣											
٥٣ـ٥٤											
٥٤ـ٥٥											
٥٥ـ٥٦											١٣٣٩٣٥
٥٦ـ٥٧											١٥٠١١٤
٥٧ـ٥٨											١٥٣٢٨٧
٥٨ـ٥٩											١٥٧٠٠٦
٥٩ـ٦٠											١٧٠٧٨١
٦٠ـ٦١											١٨٨٨٤١
٦١ـ٦٢											١٩٨٦٢٠
٦٢ـ٦٣											٢٠٣٦١٥
٦٣ـ٦٤											٢١٤٦٨٠
٦٤ـ٦٥											٢٤٠٧٣٨
٦٥ـ٦٦											٢٦١٣٢٥
٦٦ـ٦٧	٩٥٣٣٦	٢٨٩٣	١٤٩٠٢٧	٤٤,٣	٤١٨٥٤	١٢,٤	٢٣٣٨٧	٦,٩	٢٧٠٩١	٨,٠	٣٣٦٦٩٥
٦٧ـ٦٨	١٠٤٨٠٦	٢٧,٦	١٧٣٣٠٦	٤٥,٦	٤٦٧٥١	١٢,٣	٢٤٤٦٨	٦,٤	٣٠٥٩٤	٨,٠	٣٧٩٩٢٥
٦٨ـ٦٩	١١٣٦٩١	٢٧,٣	١٨٩٠١٩	٤٥,٤	٥١٧١٧	١٢,٤	٢٨٠١٢	٦,٧	٣٣٩٠٩	٨,١	٤١٦٣٤٨
٦٩ـ٧٠	١١٩٣٥٠	٢٧,٢	٢٠٢٢٨١	٤٦,١	٥٣٥٧٣	١٢,٢	٢٩٠٥٣	٦,٦	٣٤٨٦٧	٧,٩	٤٣٩١٢٤
٧٠ـ٧١	١٢٧٢٠٤	٢٧,٤	٢١٣٢٣٧	٤٥,٩	٥٦٩٣١	١٢,٣	٣٠١٥٦	٦,٥	٣٦٧٩١	٧,٩	٤٦٤٣١٩
٧١ـ٧٢											٤٩٦٤٨٠
٧٢ـ٧٣	٨٦٦٠٧	٢٣,٦	١٧٦٣٥١	٤٨,١	٤٥٥٣٩	١٢,٤	٢٥٧٦٢	٧,٠	٣٢٧٢٨	٨,٩	٣٦٦٩٨٧
٧٣ـ٧٤	١٠٥١٥٥	٢١,٧	٢٤٣٣٨٣	٥٠,٢	٥٩٣١٨	١٢,٢	٣٢٩٦٠	٦,٨	٤٣٥٣٦	٩,٠	٤٨٤٣٥٢
٧٤ـ٧٥											٤٣٦١٥٨
٧٥ـ٧٦											
٧٦ـ٧٧											
٧٧ـ٧٨											٤٠٢٥٦٧
٧٨ـ٧٩											
٧٩ـ٨٠	٨٦٦٦٧	١٩,٩	٢٠٥٤٠٩	٤٧,٢	٥٦٩٤١	١٣,١	٣٧٥٩٥	٨,٦	٤٨٥١٢	١١,١	٤٣٥١٢٤
٨٠ـ٨١	٩٢٧٣٩	١٩,٨	٢٢٢٤٣٩	٤٧,٥	٥٨٤٢٩	١٢,٥	٤٣٩٨٣	٩,٤	٥٠٨٠٠	١٠,٨	٤٦٨٣٩٠
٨١ـ٨٢	٨٣٧٤٩	١٧,٦	٢٣٠٩٩٧	٤٨,٦	٦٠٤١٥	١٢,٧	٤٧١٥٣	٩,٩	٥٢٨٦٥	١١,١	٤٧٥١٧٩
٨٢ـ٨٣	٨٨٥٧٧	٢٠,٥	١٨٢٩٧٢	٤٢,٤	٥٧٨٥٣	١٣,٤	٤٩٣٥١	١١,٤	٥٢٨٦٦	١٢,٢	٤٣١٦١٩
(.....)											
٨٦ـ٨٧											
٨٨ـ٨٩	٨٧٧٣٣	١٨,٢	٢٠٠٧٢٥	٤١,٦	٧٨٠٩٥	١٦,٢	٥٦٢٧٠	١١,٦	٥٩٨٣٨	١٢,٤	٤٨٢٦٦١
٩١ـ٩٢	٨٣١٠٠	١٧,٠	١٩٥٨٧٥	٤٠,١	٨٥٩٧٠	١٧,٦	٥٩٩٨٧	١٢,٣	٦٣٦٤٨	١٣,٠	٤٨٨٥٨٠

جدول ٢ ـ ١١ : التلاميذ المسجلون في القطاعين الرسمي والخاص، في كل المراحل، بحسب المحافظة.

	بيروت عدد	٪	جبل لبنان عدد	٪	الشمال عدد	٪	الجنوب	٪	البقاع	٪	المجموع عدد
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١
٥٠_٥١											٢٠٨٦٥٩
٥١_٥٢											
٥٢_٥٣											
٥٣_٥٤											
٥٤_٥٥											٢٤٣٩٩٨
٥٥_٥٦											٢٢٠٩٩٦
٥٦_٥٧											٢٣٨٥٥٢
٥٧_٥٨											٢٤٢٦٥٧
٥٨_٥٩											٢٥٠٨٥٠
٥٩_٦٠											٢٧٦٧٠٤
٦٠_٦١											٣١٠٦٤٨
٦١_٦٢											٣٢٨٥٥٣
٦٢_٦٣											٣٤٥٢١٩
٦٣_٦٤											٣٧١٢٣٩
٦٤_٦٥											٤١٣٧٦٥
٦٥_٦٦											٤٤٢٥١٠
٦٦_٦٧	١١٥٤٢٢	٢١,٤	١٩٤٢٦٦	٣٥,٩	١٠٢٧٤٦	١٩,٠	٧٢٢٦٢	١٣,٤	٥٥٦٤٣	١٠,٣	٥٤٠٣٣٩
٦٧_٦٨	١٢٥٩٩٥	٢٠,٩	٢٢٤٧٣٦	٣٧,٣	١١١٥٥١	١٨,٥	٧٧٣٢٩	١٢,٨	٦٣٢٧٢	١٠,٥	٦٠٢٨٨٣
٦٨_٦٩	١٣٦٤٧٢	٢٠,٧	٢٤٧٢٩٠	٣٧,٥	١١٩٩٣٧	١٨,٢	٨٦٤١٨	١٣,١	٦٨٥٨٢	١٠,٤	٦٥٨٦٩٩
٦٩_٧٠	١٤٤٨٥٩	٢٠,٦	٢٦٥٣٩٦	٣٧,٨	١٢٥٤١٦	١٧,٩	٩٤٦٥٤	١٣,٥	٧١٥٣٤	١٠,٢	٧٠١٨٥٩
٧٠_٧١	١٥٢١٨٦	٢٠,٨	٢٨٠٤٠٨	٣٨,٣	١٣٢٠٣١	١٨,٠	٩٤٥٧٣	١٢,٩	٧٣٤٨٣	١٠,٠	٧٣٢٦٨١
٧١_٧٢											٧٨٥٠٧٣
٧٢_٧٣	١١٢١١٤	١٦,٩	٢٥٥٢٤٩	٣٨,٤	١٣١٣٠١	١٩,٧	٩٧٦٢٤	١٤,٧	٦٩٠١٣	١٠,٤	٦٦٥٣٠١
٧٣_٧٤	١٣٣٩٠٦	١٦,٧	٣٢٧٨٨٧	٤٠,٩	١٤٤٨٠٣	١٨,١	١٠٨٠١٥	١٣,٥	٨٦٨٩٧	١٠,٨	٨٠١٥٠٨
٧٤_٧٥											٧٥٦٩٨٣
٧٥_٧٦											
٧٦_٧٧											
٧٧_٧٨											
٧٨_٧٩											٧٣٠٣٤٧
٧٩_٨٠	١١٥٧٦٨	١٥,٤	٢٨٨٨٥٤	٣٨,٤	١٣٨٦٠٨	١٨,٤	١٠٩٦٩٤	١٤,٦	٩٩٦٣١	١٣,٢	٧٥٢٥٥٥
٨٠_٨١	١٢٢٣٨٧	١٥,٦	٣٠٣٦١٥	٣٨,٨	١٣٩٩٥٣	١٧,٩	١١٥١٨٧	١٤,٧	١٠٢٢٣٤	١٣,١	٧٨٣٣٧٦
٨١_٨٢	١٠٩٥٠٦	١٤,٢	٣٠٤٨٠٣	٣٩,٦	١٣٨٧٥٤	١٨,٠	١١٤٦٣٩	١٤,٩	١٠١٧٣٤	١٣,٢	٧٦٩٤٣٦
٨٢_٨٣	١١٤٢٢٥	١٦,٧	٢٢٠٨١٩	٣٢,٣	١٣١٨٢٧	١٩,٣	١١٦٨٥٠	١٧,١	٩٨٩٧٢	١٤,٥	٦٨٢٦٩٣
(.....)											
٨٦_٨٧											
٨٨_٨٩	١٠٤٩٦١	١٤,٦	٢٤٩١٠٩	٣٤,٦	١٥٢٥١٩	٢١,٢	١١٣٨٠٧	١٥,٨	٩٩٣١٩	١٣,٨	٧١٩٧١٥
٩١_٩٢	٩٨٩٦٨	١٣,٧	٢٤٦٦٧٥	٣٤,٠	١٥٦٣٧٢	٢١,٦	١١٦٨٣٠	١٦,١	١٠٥٩٨٨	١٤,٦	٧٢٤٨٣٣

جدول ٢ ـ ١٢ : المدارس ، المعلمون والتلاميذ في القطاع الرسمي .

	مدارس		معلمـــــون		تلاميـــــذ		معدل تلاميذ / معلم
	عدد	معدل التطور	عدد	معدل التطور	عدد	معدل التطور	
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
٥١_٥٠					٨٢٤٣٩		
٥٢_٥١							
٥٣_٥٢							
٥٤_٥٣							
٥٥_٥٤							
٥٦_٥٥	١٠٢٧	١٠٠	٣٤٥٧	١٠٠	٨٧٠٦١	١٠٠	٢٥,٢
٥٧_٥٦	١٠٣٩	١٠١,٢	٣٧٩٤	٣٧٩,٧	٨٨٤٣٨	١٠١,٦	٢٣,٣
٥٨_٥٧	١٠٦٥	١٠٣,٧	٤٠٤٥	١١٧,٠	٨٩٣٧٠	١٠٢,٦	٢٢,١
٥٩_٥٨	١٠٠٧	٩٨,١	٤٣٨٥	١٢٦,٨	٩٣٨٤٤	١٠,٨	٢١,٤
٦٠_٥٩	١١٢٧	١٠٩,٧	٥٠٠١	١٤٤,٧	١٠٥٩٢٣	١٢١,٧	٢١,٢
٦١_٦٠	١١٧٤	١١٤,٣	٥٤١١	١٥٦,٥	١٢١٨٠٧	١٣٩,٩	٢٢,٥
٦٢_٦١	١٢٣١	١١٦,٢	٦٣٠٠	١٨٢,٢	١٢٩٩٣٣	١٤٩,٢	٢٠,٦
٦٣_٦٢	١٢٧٣	١١٩,٩	٧٧٢٤	٢٢٣,٤	١٤١٦٠٤	١٦٢,٦	١٨,٣
٦٤_٦٣	١٢٧٣	١٢٣,٩	٨٨٢٩	٢٥٥,٤	١٥٦٥٥٩	١٧٩,٨	١٧,٧
٦٥_٦٤	١١٩٨	١١٦,٧	٨٧٩٧	٢٥٤,٥	١٧٣٠٢٧	١٩٨,٧	١٩,٧
٦٦_٦٥	١٢١٩	١١٨,٧	١٠٥٣٥	٣٠٤,٧	١٨١١٨٥	٢٠٨,١	١٧,٢
٦٧_٦٦	١٢٥٧	١٢٢,٤	١١٠٩٧	٣٢١,٠	٢٠٣٦٣٤	٢٣٣,٩	١٨,٤
٦٨_٦٧	١٢٩٣	١٢٥,٩	١١٧٤٣	٣٣٩,٧	٢٢٢٩٥٨	٢٥٦,١	١٩,٠
٦٩_٦٨	١٣١٨	١٢٨,٣	١٣٠١٤	٣٧٦,٥	٢٤٢٣٥٠	٢٧٨,٤	١٨,٦
٧٠_٦٩	١٢٩٠	١٢٥,٦	١٣٩٠٢	٤٠٢,١	٢٦٢٧٣٥	٣٠١,٨	١٨,٩
٧١_٧٠	١٣١٠	١٢٧,٦	١٥٠٣١	٤٣٤,٨	٢٦٨٣٦٢	٣٠٨,٢	١٧,٨
٧٢_٧١	١٣٣٨	١٣٠,٣	١٦٣٣٨	٤٧٢,٦	٢٤٩٥٣٣	٢٨٦,٦	١٧,٧
٧٣_٧٢	١٣٥٤	١٣١,٨	١٧٠٧٧	٤٩٤,٠	٢٩٨٣١٤	٣٤٢,٦	١٧,٥
٧٤_٧٣	١٣٤٨	١٣١,٣	١٩٤٤٧	٥٦٢,٥	٣١٧١٥٦	٣٦٤,٣	١٦,٣
٧٥_٧٤			٢١٢٤٤	٦١٤,٥	٣٢٠٨٢٥	٣٦٨,٥	١٥,١
٧٦_٧٥					٣٣٧٩٦٣	٣٨٨,٢	
٧٧_٧٦					٣٣٧٩٦٣	٣٨٨,٢	
٧٨_٧٧	١٣٢٢	١٢٨,٧	٢٠٢٣٤	٥٨٥,٣	٣٢٧٧٨٠	٣٧٦,٥	١٦,٢
٧٩_٧٨					٣١٦٩٩٦	٣٦٤,١	
٨٠_٧٩	١٤٣٠	١٣٩,٢	٢٨١٤٥	٨١٤,١	٣١٧٤٣١	٣٦٤,٦	١١,٣
٨١_٨٠	١٤٤٨	١٤١,٠	٢٩١٠٥	٨٤١,٩	٣١٤٩٨٦	٣٦١,٨	١٠,٨
٨٢_٨١	١٤١٩	١٣٨,٢	٢٨٨٤٠	٨٣٤,٢	٢٩٤٢٥٧	٣٣٨,٠	١٠,٢
٨٣_٨٢	١٢٣٦	١٢٠,٤	٢٦١٨٨	٧٥٧,٥	٢٥١٠٧٤٠	٣٢١,٦	٩,٦
(. . . . .)							
٨٧_٨٦	١٣٤٤	١٣٠,٩	٢٥٨٤١	٧٤٧,٥	٢٩٢٤٦٣	٣٣٥,٩	١١,٣
٨٩_٨٨	١٢٧١	١٢٣,٨	٢٦٨٩٥	٧٧٨,٠	٢٣٧٠٥٤	٢٧٢,٣	٨,٨
٩٢_٩١	١٢٦٢	١٢٢,٩	٢٨٩٠٣	٨٣٦,١	٢٣٦٢٥٣	٢٧١,٤	٨,٢

جدول ٢ ـ ١٣ : المدارس، المعلمون والتلاميذ في القطاع الخاص.

	مدارس		معلمون		تلاميذ		معدل تلاميذ / معلم
	عدد	معدل التطور	عدد	معدل التطور	عدد	معدل التطور	
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
٥٠ـ٥١					١٢٦٢٢٠		
٥١ـ٥٢							
٥٢ـ٥٣							
٥٣ـ٥٤							
٥٤ـ٥٥							
٥٥ـ٥٦	٨٤١	١٠٠	٣٧٦٤	١٠٠	١٣٣٩٣٥	١٠٠	٣٥,٦
٥٦ـ٥٧	١٠٢٨	١٢٢,٢	٤١٤٢	١١٠,٠	١٥٠١١٤	١١٢,١	٣٦,٢
٥٧ـ٥٨	١٠٤٥	١٢٤,٣	٤٣٩٧	١١٤,٢	١٥٣٢٨٧	١١٤,٤	٣٤,٩
٥٨ـ٥٩	١١٥٢	١٣٧,٠	٤٨٤٥	١٢٨,٧	١٥٧٠٠٦	١١٧,٢	٣٢,٤
٥٩ـ٦٠	١٢٣٣	١٤٦,٦	٥٥٤٥	١٤٧,٣	١٧٠٧٨١	١٢٧,٥	٣٠,٨
٦٠ـ٦١	١٢٦٠	١٤٩,٨	٦٠٢٥	١٦٠,١	١٨٨٨٤١	١٤١,٠	٣١,٣
٦١ـ٦٢	١٣٤٣	١٥٩,٧	٦٤٠٠	١٧٠,٠	١٩٨٦٢٠	١٤٨,٣	٣١,٠
٦٢ـ٦٣	١٤٠٦	١٦٧,٢	٦٧٨٧	١٨٠,٣	٢٠٣٦١٥	١٥٢,٠	٣٠,٠
٦٣ـ٦٤	١٤٥٦	١٧٣,١	٧٢٣٧	١٩٢,٣	٢١٤٦٨٠	١٦٠,٣	٢٩,٧
٦٤ـ٦٥	١٥٧٢	١٨٦,٩	١٠٦٢٩	٢٨٢,٤	٢٤٠٧٣٨	١٧٩,٧	٢٢,٦
٦٥ـ٦٦	١٤١٧	١٦٨,٥	١١٨٤٨	٣١٤,٨	٢٦١٣٢٥	١٩٥,١	٢٢,١
٦٦ـ٦٧	١٢٩٨	١٥٤,٣	١٣٩١١	٣٦٩,٦	٣٣٦٧٠٥	٢٥١,٤	٢٤,٢
٦٧ـ٦٨	١٤٣٧	١٧٠,٩	١٤٧٠٢	٣٩٠,٦	٣٧٩٩٢٥	٢٠٩,٠	٢٥,٨
٦٨ـ٦٩	١٤٧٤	١٧٥,٣	١٦٩٦٠	٤٥٠,٦	٤١٦٣٤٧	٣١٠,٩	٢٤,٥
٦٩ـ٧٠	١٤٨٤	١٧٦,٥	١٨٢٧٦	٤٨٥,٥	٤٣٩١٢٤	٣٢٧,٩	٢٤,٠
٧٠ـ٧١	١٤٧٤	١٧٥,٣	١٩٧٦٤	٥٢٥,١	٤٦٤٣١٩	٣٤٦,٧	٢٥,٧
٧١ـ٧٢	١٤٨٣	١٧٦,٥	٢١٧٤٠	٥٧٧,٦	٤٩٦٤٨٠	٣٧٠,٧	٢٢,٨
٧٢ـ٧٣	١٥٢٧	١٨١,٦	١٦١٦٨	٤٢٩,٥	٣٦٦٩٨٨	٢٧٤,٠	٢٢,٧
٧٣ـ٧٤	١٣٣٩	١٥٩,٢	٢١٧٨٤	٥٧٨,٧	٤٨٤٣٥٢	٣٦١,٦	٢٢,٢
٧٤ـ٧٥			٢٠٩٤١	٥٥٦,٣	٤٣٦١٥٨	٣٢٥,٦	٢٠,٨
٧٥ـ٧٦							
٧٦ـ٧٧							
٧٧ـ٧٨	١٠٥٦	١٢٥,٦	١٦٢٩٠	٤٣٢,٨	٤٠٢٥٦٧	٣٠٠,٦	٢٤,٧
٧٨ـ٧٩							
٧٩ـ٨٠	١٠٢٨	١٢٢,٢	٢٠٨٣٢	٥٥٣,٥	٤٣٥١٢٤	٣٢٤,٩	٢٠,٩
٨٠ـ٨١	١١٣٢	١٣٤,٦	٢٤١٣١	٦٤١,٠	٤٦٨٣٩٠	٣٤٩,٧	١٩,٤
٨١ـ٨٢	١١٣٠	١٣٤,٤	١٦١٥٥	٤٢٩,٢	٤٧٥١٧٩	٣٥٤,٨	٢٩,٤
٨٢ـ٨٣	١٠٠٢	١١٩,١	٢٢٧٤٩	٦٠٤,٤	٤٣١٦١٩	٣٢٢,٣	١٩,٠
(.....)							
٨٦ـ٨٧	١٠٧٦	١٢٧,٩	٢٦٧٣٦	٧١٠,٣	٥١٦٠٠٥	٣٨٥,٣	١٩,٣
٨٨ـ٨٩	١٠٣٤	١٢٢,٩	٢٥١٢٢	٦٦٧,٤	٤٨٢٦٦١	٣٦٠,٤	١٩,٢
٩١ـ٩٢	١٠٣٧	١٢٣,٣	٢٨٧٨٧	٧٦٤,٨	٤٨٨٥٨٠	٣٦٤,٨	١٦,٩

جدول ٢ ـ ١٤ : المدارس، المعلمون والتلاميذ في القطاعين الرسمي والخاص.

	مدارس		معلمـــــون		تلاميـــــذ		معدل
	عدد	معدل التطور	عدد	معدل التطور	عدد	معدل التطور	تلاميذ / معلم
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
٥٠ـ٥١					٢٠٨٦٥٩		
٥١ـ٥٢							
٥٢ـ٥٣							
٥٣ـ٥٤					٢٤٣٩٩٨		
٥٤ـ٥٥							
٥٥ـ٥٦	١٨٦٨	١٠٠	٧٢٢١	١٠٠	٢٢٠٩٩٦	١٠٠	٣٠,٦
٥٦ـ٥٧	٢٠٦٧	١١٠,٧	٧٩٣٦	١٠٩,٩	٢٣٨٥٥٢	١٠٧,٩	٣٠,١
٥٧ـ٥٨	٢١١٠	١١٣,٠	٨٤٤٢	١١٦,٩	٢٤٢٦٥٧	١٠٩,٨	٢٨,٧
٥٨ـ٥٩	٢٢٥٩	١٢٠,٩	٩٢٣٠	١٢٧ ،	٢٥٠٨٥٠	١١٣,٥	٢٧,٢
٥٩ـ٦٠	٢٣٦٠	١٢٦,٣	١٠٥٤٦	١٤٦,٠	٢٧٦٧٠٤	١٢٥,٢	٢٦,٢
٦٠ـ٦١	٢٤٣٤	١٣٠,٣	١١٤٣٦	١٥٨,٤	٣١٠٦٤٨	١٤٠,٦	٢٧,٢
٦١ـ٦٢	٢٥٣٦	١٣٥,٨	١٢٧٠٠	١٧٥,٩	٣٢٨٥٥٣	١٤٨,٧	٢٥,٩
٦٢ـ٦٣	٢٦٣٧	١٤١,٢	١٤٥١١	٢٠١,٠	٣٤٥٢١٩	١٥٦,٢	٢٣,٨
٦٣ـ٦٤	٢٧٢٩	١٤٦,١	١٦٠٦٦	٢٢٢,٥	٣٧١٢٣٩	١٦٨,٠	٢٣,١
٦٤ـ٦٥	٢٧٧٠	١٤٨,٣	١٩٤٢٦	٢٦٩,٠	٤١٣٧٦٥	١٨٧,٢	٢١,٣
٦٥ـ٦٦	٢٦٣٦	١٤١,١	٢٢٣٨٣	٣١٠,٠	٤٤٢٥١٠	٢٠٠,٢	١٩,٨
٦٦ـ٦٧	٢٥٥٥	١٣٦,٨	٢٥٠٠٨	٣٤٦,٣	٥٤٠٣٣٩	٢٤٤,٥	٢١,٦
٦٧ـ٦٨	٢٧٣٠	١٤٦,١	٢٦٤٤٥	٣٦٦,٢	٦٠٢٨٨٣	٢٧٢,٨	٢٢,٨
٦٨ـ٦٩	٢٧٩٢	١٤٩,٥	٢٩٩٧٤	٤١٥,١	٦٥٨٦٩٨	٢٩٨,١	٢٢,٠
٦٩ـ٧٠	٢٧٧٤	١٤٨,٥	٣٢١٧٨	٤٤٥,٦	٧٠١٨٥٩	٣١٧,٦	٢١,٨
٧٠ـ٧١	٢٧٨٤	١٤٩,٠	٣٤٧٩٥	٤٨١,٩	٧٣٢٦٨١	٣٣١,٥	٢١,١
٧١ـ٧٢	٢٨٢١	١٥١,٠	٣٨٠٧٨	٥٢٧,٣	٧٨٥٠٧٣	٣٥٥,٢	٢٠,٦
٧٢ـ٧٣	٢٨٨١	١٥٤,٢	٣٣٢٤٥	٤٦٠,٤	٦٦٥٣٠١	٣٠١,٠	٢٠,٠
٧٣ـ٧٤	٢٦٨٧	١٤٣,٨	٤١٢٣١	٥٧١,٠	٨٠١٥٠٨	٣٦٢,٧	١٩,٤
٧٤ـ٧٥			٤٢١٨٥	٥٨٤,٢	٧٥٦٩٨٣	٣٤٢,٥	١٧,٩
٧٥ـ٧٦							
٧٦ـ٧٧							
٧٧ـ٧٨	٢٣٧٨	١٢٧,٣	٣٦٥٢٤	٥٠٥,٨	٧٣٠٣٤٧	٣٣٠,٥	٢٠,٠
٧٨ـ٧٩							
٧٩ـ٨٠	٢٤٥٨	١٣١,٦	٤٨٩٧٧	٦٧٨,٣	٧٥٢٥٥٥	٣٤٠,٥	١٥,٤
٨٠ـ٨١	٢٥٨٠	١٣٨,١	٥٣٢٣٦	٧٣٧,٢	٧٨٣٣٧٦	٣٥٤,٥	١٤,٧
٨١ـ٨٢	٢٥٤٩	١٣٦,٥	٤٤٩٩٥	٦٢٣,١	٧٦٩٤٣٦	٣٤٨,٢	١٧,١
٨٢ـ٨٣	٢٢٣٨	١١٩,٨	٤٨٩٣٧	٦٧٧,٧	٦٨٢٦٩٣	٣٠٨,٩	١٤,٠
(.....)							
٨٦ـ٨٧	٢٤٢٠	١٢٩,٦	٥٢٥٧٧	٧٢٨,١	٨٠٨٤٦٨	٣٦٥,٨	١٥,٤
٨٨ـ٨٩	٢٣٠٥	١٢٣,٤	٥٢٠١٧	٧٢٠,٤	٧١٩٧١٥	٣٢٥,٧	١٣,٨
٩١ـ٩٢	٢٢٩٩	١٢٣,١	٥٧٦٩٠	٧٩٨,٩	٧٢٤٨٣٣	٣٢٨,٠	١٢,٥

جدول ٣ ـ ١ : الطلاب المسجلون بحسب الجامعة .

	الجامعة اللبنانية	الجامعة الأميركية	الجامعة العربية	الجامعة اليسوعية	كلية بيروت	الروح القدس الكسليك	جامعات أخرى	المجموع	٪ ١ ـ ٨	معدل التطور	٪ إلى السكان (بالألف)	عدد السكان بالآلاف
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢
٥٠ـ٥١	صفر	١٣٧١	صفر	١٢٥٠	صفر	صفر	٥٠٤*	٣١٢٥		١٠٠	٢,٤	١٣٠٤
٥١ـ٥٢												
٥٢ـ٥٣												١٤١٧
٥٣ـ٥٤	٢٦٦											
٥٤ـ٥٥								*٤١٠٠		١٣١,٢	٢,٨	١٤٦٢
٥٥ـ٥٦												١٤٤٥
٥٦ـ٥٧												
٥٧ـ٥٨												
٥٨ـ٥٩												١٦٢٦
٥٩ـ٦٠												١٦٩٠
٦٠ـ٦١	١٢٩١											٢١٥٢
٦١ـ٦٢	٢٣١٦											
٦٢ـ٦٣	٣٧٠٩							١١٠٨٤	٣٣,٥	٣٥٤,٧		
٦٣ـ٦٤	٦٠٩٢							١٥٦٠٣	٣٩,٠	٤٩٩,٣	٧,١	٢١٨٠
٦٤ـ٦٥	٤٨٩٦	٣٢٧٥	٤٠٤٥	١٧١٣	٥٥٧	٢٢	١٠٣٨	١٥٥٤٦	٣١,٥	٤٩٧,٥	٧,٣	٢١٢٧
٦٥ـ٦٦	٥٧٧٣	٣٣٦٩	٦٩٦[illegible]	١٩٣٥	٦١٥	١٢٨	١١٣٧	١٩٩١٩	٢٩,٠	٦٣٧,٤	٨,٤	٢٣٦٧
٦٦ـ٦٧	٦٥١٢	٣٣٥٨	٩٢٢٨	٢١٣٧	٦٠٢	٣٠٤	١٢٦٤	٢٣٤٠٥	٢٧,٨	٧٤٩,٠		
٦٧ـ٦٨	٧٦١٥	٣٦٢١	١٤٧٥٤	٢٢٦٠	٦٧٣	٤٠٦	١٤٨٨	٣٠٨١٧	٢٤,٧	٩٨٦,١	١١,٠	٢٨١٤
٦٨ـ٦٩	٨٤٩٧	٣٧٠٦	١٧٧٢٩	٢٥٠٢	٧٣٧	٥١٥	١٧١٦	٣٥٤٠٢	٢٤,٠	١١٣٢,٩		
٦٩ـ٧٠	١٠٠١٤	٣٩٦٥	١٩٠٥٨	٢٦٣٠	٧٨٨	٤٥٨	٢٠٢١	٣٨٩٣٤	٢٥,٧	١٢٤٥,٩	١٧,٢	٢٢٦٥
٧٠ـ٧١	١١٥٩٨	٤١٢٩	٢٠١٣٥	٢٦١٩	٨٥٠	٣٥٦	٢٠٢٤	٤١٧١١	٢٧,٨	١٣٣٤,٧		
٧١ـ٧٢	١٢٨٤٢											
٧٢ـ٧٣	١٤٠٠٢	٤٢٨١	٢٥١٣٢	٣٦٣٩	٩٨٥	٣٧٢	٢٣٩٢	٥٠٨٠٣	٢٧,٦	١٦٢٥,٧		
٧٣ـ٧٤	١٤٨٢٦	٤٦١٩	٢٤٨٨٨	٢٩٧٦	٣٤٧	٣٥٦	١٩٨٥	٤٩٩٩٧	٢٩,٦	١٥٩٩,٩		
٧٤ـ٧٥	١٥٧٢٢	٤٩٩٥	٢٧٧١٠	٤١٥٠	١٠٥٨	٥٥٧	٢٤٠١	٥٦٥٩٣	٢٧,٨	١٨١١,٠	٢١,٨	٢٥٩١
٧٥ـ٧٦												٢١٨٠
٧٦ـ٧٧												٢٥١٣
٧٧ـ٧٨	٣١٠٩٣	٣٩٨٢	٣٣٨٥٨	٥٦٦٣	٩٧٨	١٧١١	١٣٤٣	٧٨٦٢٨	٣٩,٥	٢٥١٦,١	٣١,١	٢٥٢٦
٧٨ـ٧٩												٢٤٦٨
٧٩ـ٨٠	٤١٦٨٤	٤٥٣٠	٢٨٦٩٨	٥٢٦٥	١٤٢٠	٢١١٦	١٣٧٤	٨٥٠٨٧	٤٩,٠	٢٧٢٢,٨	٣٤,٥	٢٤٦٧
٨٠ـ٨١	٣٣٩٣٧	٤٦١٦	٢٩٢٥٨	٥٦٨١	١٧٢٣	٢١٠٧	١٧٥١	٧٩٠٧٣	٤٢,٩	٢٥٣٠,٣		
٨١ـ٨٢	٢٩٠٤٨	٤٧٠٩	٢٤٨٥٦	٥٣٨١	١٨١٣	٢٢٤٤	٢٢٦٣	٧٠٣١٤	٤١,٣	٢٢٥٠,٠		
٨٢ـ٨٣	٢٧١٤٧	٤٩٥٥	٢٨٩٩٢	٥١٧١	١٨٤٥	٢٨٢١	٢١٢١	٧٣٠٥٢	٣٧,٢	٢٣٣٧,٧		
(.....)												
٨٦ـ٨٧	٣٩٦٥٤	٥٣٠٨	٢٤٠٣٩	٥٤٠٤	٤٣٠٠	٣٠٥٥	٢١٣١	٨٣٨٩١	٤٧,٣	٢٦٨٤,٥	٣٢,٣	٢٦٠٠
٨٨ـ٨٩												
٩١ـ٩٢	٣٨٢٠٨	٤٨٨٥	٢٨٦١٧	٥٣٩٨	٢٢٧٠	٢١٨٦	٣٩٣١	٨٥٤٩٥	٤٤,٧	٢٧٣٥,٨	٢٨,٥	٣٠٠١

* رقم محتسب.

جدول ٣ ـ ٢ : الطلاب المسجلون بحسب الجامعة ، (الإناث فقط) .

	الجامعة اللبنانية	الجامعة الأميركية	الجامعة العربية	الجامعة اليسوعية	كلية بيروت	الروح القدس الكسليك	جامعات أخرى	المجموع	٪ ١ ـ ٨	معدل التطور
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
٥٠ـ٥١	صفر	١٤٧	صفر	١٤٠	صفر	صفر	—	٢٨٧	صفر	١٠٠
٥١ـ٥٢										
٥٢ـ٥٣										
٥٣ـ٥٤										
٥٤ـ٥٥										
٥٥ـ٥٦										
٥٦ـ٥٧										
٥٧ـ٥٨										
٥٨ـ٥٩										
٥٩ـ٦٠										
٦٠ـ٦١										
٦١ـ٦٢										
٦٢ـ٦٣	٣٧٥									
٦٣ـ٦٤	٦٠٩									
٦٤ـ٦٥	٦٨٠			٢٥٧	٢٦٣	صفر				
٦٥ـ٦٦	٦٥٦			٣٧١	٢٩٤	٤				
٦٦ـ٦٧	٨٩٦			٤٠٢	٢٩٠	١١				
٦٧ـ٦٨	١١٦٣			٤٠٩	٣٤٨	٢٤				
٦٨ـ٦٩	١٤١٩	٣٤٥	٣١٩	٤٨٢	٣٨٥	٤٠	٤٦٦	٣٤٥٦	٤١,١	١٢٠٤,٢
٦٩ـ٧٠	٢٠١١		٤٥٤*	٥٩٧	٣٨٥	٣٥	٥٥٣			
٧٠ـ٧١	٢٣١٥			٦١١	٤٠٤	٣٦	٥٩٢			
٧١ـ٧٢										
٧٢ـ٧٣	٣٦٣٦		٤٤٣٠		٨٨٦	٨٧				
٧٣ـ٧٤	٤٠٧٠	١٣٩٥	٤٨٥٢	٩٩٤	٣٤٧	١٠٩	٨٣٦	١٢٦٠٣	٣٢,٣	٤٣٩١,٣
٧٤ـ٧٥	٤٨٧٠	١٦٣٠	٥٤٧٧	١٣٢١	٨٧٥	١٧٠	٩٥٧	١٥٣٠٠	٣١,٨	٥٣٣١,٠
٧٥ـ٧٦										
٧٦ـ٧٧										
٧٧ـ٧٨	١٢٦١٣	١٥٣٨	٨٣٩٨	٢٣٦٩	٦٥٢	٦٢٠	٤٩٩	٢٦١٨٩	٤٧,٣	٩٢٩٩,٣
٧٨ـ٧٩										
٧٩ـ٨٠	١٨٥٥٤	١٧٤٤	٥٥٨٢	٢٤٤٧	٧٩٦	٩٤٢	٥٦٧	٣٠٦٣٢	٦٠,٦	١٠٦٧٣,٢
٨٠ـ٨١	١٥٥٦٩	١٨٧٠	٦٣٧١	٢٧٤٠	٤٢١	٨٨٥	٦٧٥	٢٨٥٣١	٥٤,٦	٩٩٤١,١
٨١ـ٨٢	١٣٨٥٨	١٨٩٦	٥١٢٢	٢٥٣٠	٩٩٨	٩٧٠	٩١٠	٢٦٢٨٤	٥٢,٧	٩١٥٨,٢
٨٢ـ٨٣	١٢٨٣٥	٢٠٣٣	٦٦٤٠	٢٦٨٦	٩٦٥	١٢٤٤	٨٢٢	٢٧٢٢٥	٤٧,١	٩٤٨٦,١
(.....)										
٨٦ـ٨٧										
٨٨ـ٨٩										
٩١ـ٩٢	١٩١٠٣	٢٠٦٨	١٢٧٥٨	٣١٦١	١١٠١	١٠٨٥	١٦٤٧	٤٠٩٢٣	٤٦,٧	١٤٢٥٨,٩

* رقم محتسب

جدول ٣ـ٣ : نسبة الإناث من مجموع الطلاب المسجلين، بحسب الجامعة .

	الجامعة اللبنانية	الجامعة الأميركية	الجامعة العربية	الجامعة اليسوعية	كلية بيروت	الروح القدس الكسليك	جامعات أخرى	المجموع
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
٥٠ـ٥١	صفر	١٠,٧	صفر	١١,٢	صفر	صفر		٩,٢
٥١ـ٥٢								
٥٢ـ٥٣								
٥٣ـ٥٤								
٥٤ـ٥٥								
٥٥ـ٥٦								
٥٦ـ٥٧								
٥٧ـ٥٨								
٥٨ـ٥٩								
٥٩ـ٦٠								
٦٠ـ٦١								
٦١ـ٦٢								
٦٢ـ٦٣	١٠,١							
٦٣ـ٦٤	١٠,٠							
٦٤ـ٦٥	١٣,٩			١٥,٠	٤٧,٢			
٦٥ـ٦٦	١١,٤			١٩,٢	٤٧,٨	٣,١		
٦٦ـ٦٧	١٣,٧			١٨,٨	٤٨,٢	٣,٦		
٦٧ـ٦٨	١٥,٣			١٨,١	٥١,٧	٥,٩		
٦٨ـ٦٩	١٦,٧	٩,٣	١,٨	١٩,٣	٥٢,٢	٧,٨	٢٧,٢	٩,٨
٦٩ـ٧٠	٢٠,١		٢,٤	٢٢,٧	٤٨,٨	٧,٦	٢٧,٤	
٧٠ـ٧١	٢٠,٠			٢٣,٣	٤٧,٥	١٠,١	٢٩,٢	
٧١ـ٧٢								
٧٢ـ٧٣	٢٦,٠		١٧,٦		٨٩,٩	٢٣,٤		
٧٣ـ٧٤	٢٧,٥	٣٠,٢	١٩,٥	٣٣,٤	١٠٠	٣٠,٦	٤٢,١	٢٥,٢
٧٤ـ٧٥	٣١,٠	٣٢,٦	١٩,٨	٣١,٨	٨٢,٧	٣٠,٥	٣٩,٨	٢٧,٠
٧٥ـ٧٦								
٧٦ـ٧٧								
٧٧ـ٧٨	٤٠,٦	٣٨,٦	٢٤,٨	٤١,٨	٦٦,٧	٣٦,٢	٣٧,٢	٣٣,٩
٧٨ـ٧٩								
٧٩ـ٨٠	٤٤,٥	٣٨,٥	١٩,٥	٤٦,٥	٥٦,٠	٤٤,٥	٤١,٣	٣٦,٠
٨٠ـ٨١	٤٥,٩	٤٠,٥	٢١,٨	٤٨,٢	٢٤,٤	٤٢,٠	٣٨,٥	٣٦,١
٨١ـ٨٢	٤٧,٧	٤٠,٣	٢٠,٦	٤٧,٠	٥٥,٠	٤٣,٢	٤٠,٢	٣٧,٤
٨٢ـ٨٣	٤٧,٣	٤١,٠	٢٢,٩	٥١,٩	٥٢,٣	٤٤,١	٣٨,٧	٣٧,٣
(......)								
٨٦ـ٨٧								
٨٨ـ٨٩								
٩١ـ٩٢	٥٠,٠	٤٢,٣	٤٤,٦	٥٨,٥	٤٨,٥	٤٩,٦	٤١,٩	٤٧,٩

جدول ٤ : الطلاب المسجلون في التعليم المهني بحسب المستوى والقطاع .

	القطاع الرسمي				القطاع الخاص			المجموع العام	معدلات التطور		
	مستوى مهني	مستوى فني	٪ ٣/٢	المجموع	تعليم نظامي	إفادات خاصة	المجموع		(٤)	(٧)	(٨)
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١
٥٠ـ٥١				*٦٧٠			١٩٣٧	٢٦٠٧	١٠٠	١٠٠	١٠٠
٥١ـ٥٢				٧٣٠					١٠٩		
٥٢ـ٥٣				٥٨٠					٨٦,٦		
٥٣ـ٥٤				٦٠١			٢٩٧٠	٣٥٧١	٨٩,٧	١٥٣,٣	١٣٧,٠
٥٤ـ٥٥				*٥٦٠					٨٣,٦		
٥٥ـ٥٦				*٦٤٠					٩٥,٥		
٥٦ـ٥٧				*٧٥٠					١١١,٩		
٥٧ـ٥٨	٧٣٠	١٣٠	١٥,١	٨٦٠					١٢٨,٣		
٥٨ـ٥٩	٧٤٠	١٣٥	١٥,٤	٨٧٥					١٣٠,٦		
٥٩ـ٦٠	٧٩٥	١٥٠	١٥,٩	٩٤٥					١٤١,٠		
٦٠ـ٦١	٨١٠	١٣٥	١٤,٣	٩٤٥					١٤١,٠		
٦١ـ٦٢	٧٧٠	١٨٠	١٨,٩	٩٥٠					١٤١,٨		
٦٢ـ٦٣	٨١٠	٢١٠	٢٠,٦	١٠٢٠					١٥٢,٢		
٦٣ـ٦٤	٨٧٥	٣١٥	٢٦,٥	١١٩٠					١٧٧,٦		
٦٤ـ٦٥	٩٢٥	٤٠٠	٣٠,٢	١٣٢٥					١٩٧,٧		
٦٥ـ٦٦	٩٢٥	٤٦٥	٣٣,٥	١٣٩٠			٩١٠٢	١٠٤٩٢	٢٠٧,٥	٤٦٩,٩	٤٠٢,٤
٦٦ـ٦٧	٩١٠	٥٨٠	٣٨,٩	١٤٩٠			١٠٥٤٧	١٢٠٣٧	٢٢٢,٤	٥٤٤,٥	٤٦١,٧
٦٧ـ٦٨	١١١٠	٧٢٠	٣٩,٣	١٨٣٠					٢٧٣,١		
٦٨ـ٦٩	١٠٨٥	٧٩٥	٤٢,٣	١٨٨٠					٢٨٠,٦		
٦٩ـ٧٠	٩٨٥	١١٩٥	٥٤,٨	٢١٨٠			١٢٥٠٠	١٤٦٨٠	٣٢٥,٤	٦٤٥,٣	٥٦٣,١
٧٠ـ٧١	٩٧٥	١٦١٥	٦٢,٣	٢٥٩٠					٣٨٦,٦		
٧١ـ٧٢	٩٠٠	٢٤٢٥	٧٢,٩	٣٣٢٥					٤٩٦,٣		
٧٢ـ٧٣	٨٧٠	٣٠٣٠	٧٧,٧	٣٩٠٠					٥٨٢,١		
٧٣ـ٧٤	٨٩٨	٣٧٨٣	٨٠,٨	٤٦٨١					٦٩٨,٧		
٧٤ـ٧٥	١٧٧٠	٣٢٤٧	٦٤,٧	٥٠١٧	٣٨٧٠(١)	١٦٥٦٤	٢٠٤٣٤	٢٥٤٥١	٧٤٨,٨	١٠٥٤,٩	٩٧٦,٢
٧٥ـ٧٦	٨٦٠	٢٥٦١	٧٤,٩	٣٤٢١					٥١٠,٦		
٧٦ـ٧٧	٧١٠	٣٤٤٠	٨٢,٩	٤١٥٣	٢١٥٥(١)				٦١٩,٨		
٧٧ـ٧٨	١١٤٥	٤١٥٥	٧٨,٤	٥٣٠٠		١٥٤٣٦	٢٠٩٥٧	٢٦٢٥٧	٧٩١,٠	١٠٨١,٩	١٠٠٧,٢
٧٨ـ٧٩	٦٧٠	٤٧٣٠	٨٧,٦	٥٤٠٠	١٠٦٢٤		٢١٩٠٣	٢٧٣٠٣	٨٠٥,٩	١١٣٠,٨	١٠٤٧,٣
٧٩ـ٨٠	٦٤٥	٥٦٧٥	٨٩,٨	٦٣٢٠	١٣٣٥٧		٢١٩٧٨	٢٨٢٩٨	٩٤٣,٣	١١٣٤,٦	١٠٨٥,٥
٨٠ـ٨١	٦٣٥	٦٣٤٠	٩١,٠	٦٩٧٥	١٥٠٣٠	١٣٦٠٩	٢٤٢٣٣	٣١٢٠٨	١٠٤١,٠	١٢٥١,١	١١٩٧,١
٨١ـ٨٢	٦٠٥	٧٨٦٠	٩٢,٨	٨٤٦٥		١٧٢٢٣	٣٠٥٨٠	٣٩٠٤٥	١٢٦٣,٤	١٥٧٨,٧	١٤٩٧,٧
٨٢ـ٨٣	*٥٤٨	٧٢٩٠	٩٣,٠	٧٨٣٨		١٦٨٦٤	٣١٨٩٤	٣٩٧٣٢	١١٦٩,٨	١٦٤٦,٦	١٥٢٤,١
٨٣ـ٨٤	٥٦٩	٦٤٨٤	٩١,٩	٧٠٥٣					١٠٥٢,٧		
٨٤ـ٨٥	٥٤٠	٦٦٤٥	٩٢,٥	٧١٨٥					١٠٧٢,٤		
٨٥ـ٨٦	٦١٢	٨٢٦١	٩٣,١	٨٨٧٣					١٣٢٤,٣		
٨٦ـ٨٧	٦٣٨	٧٦٠٨	٩٢,٣	٨٢٤٦			٢٢٧٩٩	٣١٠٤٥	١٢٣٠,٧	١١٧٧,٠	١١٩٠,٨
٩١ـ٩٢				٧٤٥١			٣٣٦٤٦	٤١٠٩٧	١١١٢,١	١٧٣٧,٠	١٥٧٦,٤

* رقم محتسب .

(١) عام ٧٤ ـ ٧٥ قطاع خاص : توزع الطلاب النظاميون كما يلي : تعليم مهني ٩٠٢ (٢٣,٣٪) وتعليم فني ٢٩٦٨ (٧٦,٧٪)

(٢) عام ٧٧ ـ ٧٨ قطاع خاس : توزع الطلاب النظاميون كما يلي : تعليم مهني ١٣٠٦ (٢٣,٦٪) وتعليم فني ٤٢١٥ (٧٦,٤٪)

مصادر الاحصاءات

أبو رجيلي، خليل: «التعليم الرسمي، واقعه، أكلافه وآفاق تطوره»، **الأبحاث التربوية**، عدد ١٤ (١٩٨٥)، ص ص ٧ ـ ٣٧.

الجامعة اللبنانية، **دليل الجامعة اللبنانية**، ١٩٧٤.

الحصري، ساطع: **حولية الثقافة العربية**، جامعة الدول العربية، ١٩٥١.

حمود، رفيقة: «التعليم في لبنان، ماضيه القريب، حاضره ومستقبله»، **الأبحاث التربوية**، عدد ٢ (١٩٧٤)، ص ص ٧ ـ ٨٢.

اللجنة الاقتصادية لغربي آسيا، **المجموعة الإحصائية لمنظمة اللجنة الاقتصادية لغربي آسيا، ١٩٧٤ ـ ١٩٨٤**، العدد الثامن (١٩٨٤).

المركز التربوي للبحوث والإنماء:

ـ الإحصاء التربوي لعام ١٩٧٢ ـ ١٩٧٣

ـ الإحصاء التربوي لعام ١٩٧٣ ـ ١٩٧٤

ـ الإحصاءات الأولية، للأعوام: ١٩٧٩ ـ ١٩٨٠، ١٩٨٠ ـ ١٩٨١، ١٩٨١ ـ ١٩٨٢، ١٩٨٢ ـ ١٩٨٣.

إحصاءات التعليم العالي للأعوام: ١٩٧٤ ـ ١٩٧٥، ١٩٧٧ ـ ١٩٧٨، ١٩٧٩ ـ ١٩٨٠، ١٩٨٢ ـ ١٩٨٣.

ـ دليل المدارس والمؤسسات المهنية والتقنية في لبنان لسنة ١٩٧٤ ـ ١٩٧٥.

ـ دليل مدارس ومؤسسات التعليم المهني والتقني في لبنان للعام الدراسي ١٩٧٧ ـ ١٩٧٨.

ـ النشرة الاحصائية لعام ١٩٧٧ ـ ١٩٧٨.

معلوف، نايف وأبو رجيلي، خليل: **الوضع التربوي في لبنان، واقع ومعاناة**، بيروت، لا ن، ١٩٨٧.

وزارة التربية الوطنية والفنون الجميلة:

ـ الإحصاء التربوي للسنة الدراسية ١٩٦٨ ـ ١٩٧٩.

- الإحصاء التربوي للعامين الدرسين ١٩٦٩ - ١٩٧٠ و ١٩٧٠ - ١٩٧١.
- التعليم الرسمي الابتدائي والمتوسط للأعوام: ١٩٦٩ -١٩٧٠، ١٩٧١ - ١٩٧٢، ١٩٧٤ - ١٩٧٧ - ١٩٧٩.
- التعليم الرسمي، واقع وآفاق، ١٩٨٣.
وزارة التصميم العام، مديرية الاحصاء المركزي: المجموعة الإحصائية اللبنانية، للأعوام ١٩٦٣، ١٩٦٥، ١٩٦٧، ١٩٦٩، ١٩٧٠، ١٩٧٢.

Ministère du plan, *L'enseignement Supérieur au Liban, étudiants inscrits et diplomés*, années 1964 - 65 à 1970 -71, Beyrouth, 1971.

Unesco,"Liban: développement de L'éducation", Recherches Pedagogiques, n°.8 (1980), pp 7 - 166.

Unesco, *Statistical Yearbook*, years: 1965, 1966, 1970, 1971, 1972, 1973, 1965, 1976, 1977, 1983, 1985.

Unesco, World Survey of Education:

Primary Education, Paris, 1958.

Handbook of Educational Organization and Statistics, Paris, 1955.

Educational Policy, Legislation and Administration, Paris, 1972.

Unesco/ UNDP, *Lebanon: Human Resources Sector Analysis* (phase I), 1993.

□ □ □

زوايا

❏ ❏ ❏

فهرست

«كُنتُ أخشى، إذ أخذتُ في مراجعة النصوص التي تُؤلف هذا الكتاب - وهي ثمانية، كُتبت أو نُشرت خلال السنوات العشر الماضية - كنت أخشى أن تكون قد صارت من الماضي الصرف الذي تجاوزه النظر أو تجاوزته الوقائع، غير أنّني لم أفرغ من مراجعتها إلّا وقد ألْفَيْتُني أكثرَ اطمئناناً إلى روايتي وأقلّ اطمئناناً إلى مستقبل النظام التربوي».



ISBN: 2-910355-07-1